



JOSÉ NATAL SOUTO MAIOR NETO

Transgredindo o clássico: da subversão curricular à Eneida representada e animada com 6º ano

Nazaré da Mata-PE

2025

JOSÉ NATAL SOUTO MAIOR NETO

**TRANSGREDINDO O CLÁSSICO:
DA SUBVERSÃO CURRICULAR À ENEIDA REPRESENTADA E ANIMADA COM O
6º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto

Nazaré da Mata-PE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

M227t Maior Neto, José Natal Souto
Transgredindo o clássico: da subversão curricular à Eneida
representada e animada com o 6º ano. / José Natal Souto Maior Neto –
Nazaré da Mata, 2025. 167p. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus
Mata Norte, Mestrado Profissional em História, Nazaré da Mata, 2025.

1. Ensino da História antiga. 2. Cartago. 3. Eneida. 4. Representações.
5. Animação digital. I. Souza Neto, José Maria Gomes de (orient.). II.
Título.

CDD 907.1

JOSÉ NATAL SOUTO MAIOR NETO

**TRANSGREDINDO O CLÁSSICO:
DA SUBVERSÃO CURRICULAR À ENEIDA REPRESENTADA E ANIMADA COM O
6º ANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 28/04/2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.: José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)
Orientador

Prof. Dr.: Renan Marques Birro (UPE)
Examinador Interno

Profa. Dra.: Priscilla Gontijo Leite (UFPB)
Examinadora Externa

Prof. Dr.: Uiran Gebara da Silva (UFRPE)
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

Após uma trajetória de grandes dificuldades, não poderia deixar de agradecer a cada pessoa que, de alguma forma, me concedeu apoio durante os períodos em que precisei dar o meu melhor, mesmo enfrentando dificuldades inesperadas. Por isso, agradeço à senhora Rosane Cristina dos Santos e ao senhor Egrinaldo Souto Maior, meus pais, cujo apoio, muitas vezes mesmo de forma taciturna, me fez enxergar razões pelas quais devo seguir em frente.

Ao meu orientador, professor Dr. José Maria Gomes de Souza Neto, com quem aprendi a ser pesquisador e a quem muito admiro, deixo minha sincera gratidão.

À professora Dra. Kalina Silva, cuja parceria em produções e contínua inspiração me impulsionaram a seguir produzindo, mesmo diante de situações adversas.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Ensino de História, especialmente o professor Dr. Renan Birro, sem o qual esta pesquisa poderia não ter existido.

Aos meus colegas, amigos e amigas de curso e de grupo de pesquisa, especialmente à professora Mayara Ribeiro, minha companhia nos dias longos e curtos pela UPE.

Ao professor Dr. Carlos Campos, pelo convite para participar de projetos com animações digitais e pelos recursos disponibilizados, que contribuíram para a melhoria do produto final deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal a construção de uma prática pedagógica voltada ao estímulo da consciência histórica, por meio da elaboração de uma animação sobre a *Eneida*, de Virgílio, e da promoção de reflexões capazes de levar o alunado a repensar a História Antiga sob a perspectiva de uma cultura mediterrânea, e não exclusivamente europeia. Através da abordagem do confronto entre Roma e Cartago, que sublinham a narrativa poética, buscamos explorar, com base nos estudos das representações sociais, as formas pelas quais essas sociedades são figuradas no poema épico e como essas imagens se relacionam com o contexto político e ideológico da Roma augustana. A escolha pelo *Mediterrâneo antigo* como chave de leitura dialoga com as renovadas abordagens da História Antiga, que ultrapassam as fronteiras político-culturais tradicionais e buscam evidenciar as interações, conflitos e circularidades entre os diversos povos e culturas da região. Partimos da constatação de que os estudos clássicos no Brasil possuem uma trajetória fortemente marcada pela valorização das produções greco-romanas, frequentemente associadas a um ideal civilizatório europeu que serviu, historicamente, à formação das elites letradas. Esse viés consolidou um ensino de História Antiga que reforça estereótipos e promove apagamentos, sobretudo no que tange a povos africanos e orientais. Apesar das transformações curriculares em curso, tais permanências ainda estruturam os conteúdos escolares, mantendo o predomínio das chamadas “sociedades clássicas”. Frente a esse cenário, propomos uma abordagem pedagógica que tensiona e subverte o cânone, utilizando uma fonte romana para refletir criticamente sobre Cartago e suas representações. Através do trabalho com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, promovemos uma experiência didática que envolveu a leitura da nossa produção de uma adaptação textual do *Livro I* da obra de Virgílio, a análise crítica de seus elementos simbólicos e a produção coletiva de roteiros e storyboards, culminando na elaboração de uma animação digital. Esse processo, mediado pelo trabalho docente e pelo protagonismo estudantil, permitiu que os(as) discentes reinterpretassem a narrativa virgiliana a partir de seus olhares e vozes, resultando em (novas)leituras de um clássico antigo. Dessa forma, a pesquisa inscreve-se em uma proposta de subversão curricular e de transgressão criativa dos clássicos, ao utilizar o espaço dedicado ao estudo da Roma Antiga para refletir sobre Cartago e o Mediterrâneo antigo, partindo do princípio de alteridade para deslocar nosso olhar sobre o passado e abrir espaço para outras histórias e representações no ensino escolar de História Antiga.

Palavras-chave: Ensino de História Antiga; Cartago; *Eneida*; Representações; Animação digital

ABSTRACT

This work aimed to develop a pedagogical practice that fosters historical consciousness through the creation of an animation based on Virgil's the Aeneid, and the development of reflections that encourage students to think about Ancient History from the perspective of a Mediterranean culture rather than an exclusively European one. By focusing on the conflict between Rome and Carthage, which underpins the poetic narrative, we sought to explore, through the lens of social representations, how these societies are portrayed in the epic and how such representations relate to the political and ideological context of Augustan Rome. The choice of the ancient Mediterranean as a framework falls within the renewed approaches to Ancient History that go beyond traditional political-cultural boundaries, highlighting the interactions, conflicts, and circulations among various peoples and cultures in the region. Starting from the recognition that Classical Studies in Brazil have historically prioritized Greco-Roman productions, often aligned with a European civilizing ideal that served the formation of the educated elite, thereby consolidating a model of Ancient History teaching that reinforces stereotypes and contributes to the erasure of African and Eastern peoples. Despite ongoing curricular reforms, such tendencies still shape school content, maintaining the dominance of so-called "classical societies." In this context, we propose a pedagogical approach that challenges and subverts the canon by using a Roman source to critically reflect on Carthage and its representations. Working with 6th-grade students, we implemented a didactic experience involving the reading of our adapted version of Book I of Virgil's work, critical analysis of its symbolic elements, and the collective production of scripts and storyboards, culminating in the creation of a digital animation. This process, guided by the teacher's mediation and students' active participation, enabled them to reinterpret Virgil's narrative through their own perspectives and voices, resulting in new readings of an ancient classic. Thus, this research contributes to a project of curricular subversion and creative transgression of the classics, using the study of Ancient Rome as an opportunity to reflect on Carthage and the ancient Mediterranean, shifting our view of the past through the principle of alterity and making space for alternative histories and representations in the school teaching of Ancient History.

Keywords: Ancient History Education; Carthage; *Aeneid*; Representations; Digital Animation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: NOVAS DEMANAS	16
1.1 História Antiga no Brasil e currículos: uma tradição clássica	17
1.2 (Re)pensando o clássico para o ensino escolar: BNCC e Ensino de História Antiga.....	29
1.3 Sob <i>um novo outro ritmo</i> : Cultura Histórica, Consciência História e o Ensino de História Antiga para uma geração digital.....	39
2. LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: UMA NOVA VISÃO PARA UM CLÁSSICO ANTIGO	47
2.1 A literatura a partir do conceito de representações sociais	47
2.2 A <i>Eneida</i> : representações da cultura mediterrânea?	55
2.3 Uma Cartago romana? Representações e imbricamentos	64
3. ANIMANDO O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA.....	74
3.1 Na prática: adaptando a fonte e estimulando a consciência histórica	74
3.2 De “pele negra” e “cabelos laranjas”: representações da <i>Eneida</i> pelo 6º ano	96
3.3 Produto: construção de uma animação a partir do conhecimento do alunado	115
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
FONTES.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
APÊNDICE A - LIVRETO ADAPTADO DA ENEIDA	141
APÊNDICE B - MODELO DE ROTEIRO SIMPLES.....	163
APÊNDICE C - MODELO “OCO” DO STORYBOARD	166
ANEXO A - MODELO DO STORYBOARD.....	167

INTRODUÇÃO

Uns anjos tronchos do Vale do Silício
 Desses que vivem no escuro em plena luz
 Disseram vai ser virtuoso no vício
 Das telas dos azuis mais do que azuis
 Agora a minha história é um denso algoritmo
 Que vende venda a vendedores reais
 Neurônios meus ganharam novo outro ritmo
 E mais e mais e mais e mais e mais (...)
 Caetano Veloso. *Anjos Tronchos*, 2021.

Caetano Veloso, cantor brasileiro imbuído de uma conhecida criticidade e percepção das mudanças no tempo, conduz-nos à reflexões sobre os impactos que a era digital causou na formação das pessoas, evocando questões a respeito das mudanças cognitivas na percepção de espaço, tempo e na compreensão sobre o passado. O fato é que as novas tecnologias modificaram a nossa relação com a história, propiciaram novas formas à documentação histórica (Noiret, 2015, p. 34-37), criaram acervos digitais e diferentes maneiras de construir narrativas históricas passaram a ser formuladas e propagadas em escala e velocidade surpreendentes; o que em uma sociedade imediatista, cada vez mais acostumada com a rapidez, fez com que essas histórias ‘em um denso algoritmo’ acompanhasssem a lepidez do formato-narrativo comum às mídias audiovisuais da atualidade, de modo que um youtuber, por exemplo, que — bem ou mal — faz conteúdo sobre história, pode alcançar um público ainda mais amplo do que o das produções construídas por historiadores profissionais e, portanto, possui um poder ainda maior de impactar a compreensão sobre o passado, criando novas referências, percepções e dando um diferente sentido às ações dos indivíduos no tempo.

Essa realidade foi fortalecida pela pandemia da COVID-19, quando muitos milhões de pessoas se viram na necessidade de isolamento social e o convívio com os meios digitais se apresentou, amiúde, como uma válvula de escape diante de um cenário inesperado e atordoante, o que somado ao fechamento das escolas fez com que alunos e alunas fossem afastados do espaço e aprendizado escolar e aproximados das telas. Ao menos isso é o que indica a pesquisa realizada pelo UNICEF Brasil (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2022, p. 22). cujas informações destacam que no período de 2019 a 2022, houve um aumento do acesso aos meios de informações entre jovens de 9 a 17 anos, pois em 2019 14% estavam privados do acesso a esse serviço, dado que caiu para 6,1% em 2022. Por outro lado, a mesma pesquisa aponta uma piora significativa nos índices de alfabetização, saltando de 20% para 40% o percentual de crianças de 7 anos que não sabiam ler e escrever, um processo de letramento tardio que afetou

sobretudo aqueles que se encontravam em algum grau mais elevado de vulnerabilidade social (maioritariamente crianças pardas e negras), sendo as regiões Norte e Nordeste destaque no que diz respeito aos dados mais alarmantes.

Esse dados, somados aos fornecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2021, p. 3), que expõe uma séria redução no desempenho médio dos alunos e alunas, mostra-nos uma realidade preocupante do contexto da educação brasileira, que acreditamos inferir diretamente no caso do ensino de História e, por conseguinte, incide sobre o ensino de História Antiga. Isso porque a aproximação com os meios digitais fomentou novas maneiras de entender o passado, o que tem um impacto significativo na consciência histórica; ou seja, no conjunto coerente de operações mentais que definem a singularidade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana, de modo a conferir sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo (Rüsen, 2006).

Por conseguinte, entendendo que a consciência histórica faz parte de um constructo contínuo e silencioso, no sentido de que ela ocorre ao curso de nossas vidas e de maneiras diversas, por vezes imperceptíveis, através das mais variadas referências com as quais temos algum contato com a história, as telas dos ‘azuis mais do que azuis’ apresentam-se, muitas vezes, como as referências primeiras sobre o passado, ocupando um espaço de orientação da cognição, sobretudo ao empregar novas técnicas de produção, armazenamento e transmissão de mensagens, utilizando recursos que a escola, por exemplo, ainda não incorporou; algo que denota a falta de adaptação às refigurações nos modos de aprender de seu público.

Com essa relação possuindo impacto significativo no ensino de História como um todo, quais as implicações específicas no ensino da História Antiga no Brasil? As práticas em torno do ensino do passado antigo têm passado por mudanças significativas em nosso país mormente a partir da década de 1980, momento em que houve uma aproximação entre a pesquisa profissional e especializada em História Antiga e o ensino sobre a Antiguidade nas escolas (Frizzo; Leite; Silva, 2023, p. 9). Mas, no entanto, conforme alerta Guilherme Moerbeck, os profissionais dessa área ainda têm levado mais tempo para renovar suas abordagens do que seus pares de outras áreas do conhecimento histórico, de maneira que, no Brasil:

Ainda hoje, não é raro ouvir vozes que defendem o estudo do latim como ferramenta pedagógica para melhor compreender o português, enquanto as discussões sobre a Grécia antiga continuam a reverberar ideias sobre toda essa herança e dúvida para com a “civilização”. Num país onde o domínio da língua portuguesa por crianças em idade escolar continua a ser um enorme desafio, tais justificações podem soar a ambições anacrônicas ou nostalgia. (Moerbeck, 2023, p. 9, tradução nossa).¹

¹ “Still today, it is not rare to listen to voices supporting the study of Latin as a pedagogical tool to comprehend

Além disso, predomina ainda o ufanismo², prática em que determinado grupo étnico se utiliza de algo para justificar a sua superioridade sobre os demais, o que possui proeminência no estudo da História Antiga dita clássica, a saber Grécia e de Roma, cujo entendimento, enquanto clássicas, permeiam a ideia de superioridade às demais Histórias Antigas (Belchior, 2021, p. 92-93). Por isso, urge a necessidade de trazer novas concepções sobre o clássico para o espaço escolar e mesmo ao tratar dessas sociedades ‘clássicas’, tornar possível a elaboração de espaços para o trabalho com outras sociedades, buscando construir entendimentos plurais sobre o mundo antigo, rompendo com práticas mantenedoras de visões e posturas tradicionais, que fogem da realidade atual dos discentes e pouco ou nada promovem uma perspectiva plural, capaz de atenuar as problemáticas em torno da formação desses jovens que: (I) apresentam um rendimento médio abaixo do esperado; (II) possuem dificuldade de ler, pois passaram por um processo de alfabetização tardia e, mediante ao aumento do acesso à informação oriunda das telas, (III) estão cada vez mais com “a memória e a história imbuídas na rede” (Noiret, 2015. p. 39- 40).

A partir do reconhecimento dessa realidade, nasceu em nós a necessidade de criar um produto que utilize os potenciais das ferramentas atuais para fins educativos, e, além disso, a busca por cultivar a consciência histórica (Rüsen, 2006; Schmidt, 2017; Moerbeck, 2018) dos discentes a partir do trabalho com uma fonte literária antiga e a criação de visões críticas sobre ela. A partir dessas considerações, nossa proposta é construir uma prática pedagógica que envolva o estímulo à consciência histórica a partir da elaboração de uma animação sobre a *Eneida* (2021), de Virgílio, a partir da construção de reflexões que levem o alunado a pensar a História Antiga de acordo com a perspectiva de uma cultura mediterrânea e não exclusivamente europeia.

Nesse rumo, trabalhamos com o 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Pio X, localizada no município de Carpina-PE. Diante do reconhecimento da realidade desse público, adaptamos trechos do *Livro I* obra de Virgílio, a partir da metodologia de *adaptação de fontes históricas* (Wineburg & Martin, 2011), proporcionando um contato com a fonte para facilitar a compreensão dos alunos e alunas sobre esse material. Com isso, levamos o clássico literário para o espaço escolar, buscando trabalhar nele a compreensão do passado para orientar

Portuguese better, whereas discussions about ancient Greece continue to reverberate ideas concerning all that heritage from and debt towards “civilization”. In a country where the mastering of the Portuguese language by kids at school age still remains an enormous challenge, such justifications may sound like anachronistic ambitions or nostalgia”

² Aqui ufanismo se conecta intrinsecamente com o eurocentrismo e o elitismo proveniente deste, o que o autor explica por meio da nota 2 (Belchior, 2021, p. 105).

a aprendizagem histórica e construir, a partir das leituras dos alunos sobre a obra, os elementos pré-produção (*storyboard* e roteiro) de uma animação digital através da plataforma *Animaker*. Sendo assim, nossa proposta pedagógica se alicerça no princípio da metodologia ativa (Bacich; Moran, 2017), cujo exercício estabelece o estudante como protagonista do seu aprendizado, induzindo a participação ativa, a reflexão e a construção do conhecimento de forma mais crítica e significativa, além de objetivar a exteriorização do conhecimento discente, divulgando o resultado no *Youtube*.

Em nosso primeiro capítulo, buscamos refletir sobre como o histórico e permanência de uma tradição clássica no ensino de História Antiga no Brasil, corrobora desafios na inserção das renovações acadêmicas no ensino escolar dessa área do conhecimento histórico. Para tanto, partimos da conceituação e problematização do conceito de *clássico* com a contribuição de Salvatore Settis (2004) e de sua relação com a construção da visão do ‘outro’, a partir do trabalho de Edward Said (1990). Em seguida, evocamos parte da trajetória do Ensino de História Antiga no Brasil tendo como foco sua relação com a manutenção, no que concerne aos desígnios curriculares para o Ensino de História Antiga, da enfase dada aos estudos clássicos (Frizzo; Leite; Silva, 2023; Bittencourt, 2008, 2018; Barnabé, 2019), até, em continuidade, pensarmos a relação entre essa tradição clássica e os currículos escolares³ atuais (Leite, 2020), que ainda são permeados pelo hiperfoco no trabalho com “O Ocidente Clássico”, enfatizando aspectos da cultura grega e romana, subalternizando outras comunidades e saberes.

À vista disso, propomos repensar o papel do clássico no espaço escolar, problematizando a maneira pela qual ele chegou até nós, assim como propõe Gilberto Francisco (2017), observando-o, nesse processo, a partir da perspectiva da História Antiga do Mediterrâneo (Horden; Purcel, 2000; Guarinello, 2013; Silva, 2017), cuja abertura epistemológica pode fornecer subsídios para o trato do clássico sob noções críticas e plurais que podem revitalizar o interesse e a relevância do ensino da História Antiga, implicando na adoção de métodos de ensino mais dinâmicos e interdisciplinares, o que pode ser feito ao incorporar fontes literárias que, a depender do uso, têm a capacidade de proporcionar uma compreensão mais profícua das sociedades e culturas do passado.

A partir disso, afunilamos a discussão até o ensino de História Antiga diante do tempo vivido, pensando as urgências que têm sido trazidas à baila com as mudanças de nossa sociedade, construindo um entendimento dos efeitos de um ‘novo outro ritmo’ sob o os

³A saber: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2018).

processos de formação da *consciência histórica*, que aqui será entendida a partir dos estudos de Jörn Rüsen (2006) e Schmidt (2017)⁴, cujos trabalhos permitirão a compreensão dos mecanismos que propiciam o entendimento sobre o passado e sua relação com as referências externas à escola (Moerbeck, 2018)⁵.

No segundo capítulo, discutimos a relação entre História e Literatura a partir das reflexões de Sandra Pesavento (2006), bem como das contribuições de Denise Jodelet (2001) e seu conceito de *representações sociais*. Estas, serão aqui pensadas enquanto saberes elaborados a partir de interações sociais, contextos culturais e experiências compartilhadas na construção de significados sociais; em outros termos, ferramentas utilizadas para expressar compreensões da realidade. Levando em consideração esses elementos, pensar a produção literária implicou entendê-la enquanto uma forma de representação social que, como tal, também é histórica, possuindo suas peculiaridades no tempo e espaço.

A partir da adoção dessas perspectivas e ferramentas, passamos a discutir sobre uma possível relação entre as *representações* expressas por Virgílio e uma cultura mediterrânea, cuja compreensão partirá especialmente do estudo *The Corrupting Sea* (2000), de Horden e Purcel, a partir do qual passaremos a entender que os povos antigos que se relacionavam pelo Mediterrâneo, conquanto diversos etnica e culturalmente, possuíam uma teia de relações que construiu uma área cultural em comum, firmada a partir de questões geográficas que foram conectadas pela relação humana.

Dinamizando essas questões, passamos a refletir criticamente sobre a *Eneida*, buscando entender de que forma ela evoca *representações* que indicam a alteridade romana sobre Cartago através de elementos da tradição literária greco-latina. Nesse processo, nos apoiamos sobretudo nas produções de Helena Giusti (2018) e Hexter (1999), cujos trabalhos buscaram, de formas distintas, entender que Cartago resulta da produção de Virgílio, para, então, apresentarmos nossa forma de conduzir esse material e suas possibilidades discursivas para o ensino com o 6º ano.

⁴ Reconhecemos que, enquanto Jörn Rüsen direciona sua produção teórica para os fundamentos da *Didática da História* enquanto disciplina científica, Maria Schmidt concentra suas investigações nos processos formativos inerentes à *educação histórica*. Defendemos que estabelecer um diálogo entre esses dois campos epistêmicos – a Didática da História e a educação histórica — mostra-se profícuo para avançar nas reflexões críticas sobre o Ensino de História. Esse interlocução teórica permite articular os conceitos fundamentais de ambos os autores, oferecendo subsídios para repensar as práticas pedagógicas em sua relação com a formação da consciência histórica discente. É precisamente nessa intersecção conceitual que situamos nossa análise, buscando sintetizar contribuições teóricas capazes de qualificar o trabalho docente no espaço escolar contemporâneo

⁵ O autor acredita que a consciência histórica é em grande medida afetada, dentre outras coisas, pelos meios de comunicação, o que na atualidade implica em um público que levará para a sala de aula uma consciência histórica formada a partir dessas referências externas ao espaço escolar.

No terceiro capítulo, refletimos acerca de como levar a *Eneida* para o 6º ano do Ensino Fundamental e utilizá-la para pensar espaços para além da Europa, fazendo com que a discussão dos capítulos anteriores permeie nossa prática, desde o trato com a fonte à leitura do que resultou da atividade discente. Nesse percurso, o trato da fonte partiu da consideração das problemáticas em torno de uma geração afetada por problemas no que concerne a alfabetização tardia, assim como diante do reconhecimento de que mesmo um leitor mais experiente pode ter dificuldades em entender os versos que discorrem as aventuras de Eneias. Essas questões nos fizeram adotar a proposta de *adaptação de fontes históricas* para leitores com dificuldades a partir do trabalho de Wineburg & Martin (2011), os quais com um olhar cuidadoso destacam a necessidade de criar formas de aproximação entre os elementos presentes nas fontes primárias e a realidade/dificuldade do(a) alunado(a).

A partir disso, adaptamos o *Livro I da Eneida* (2021), realizando judiciosa seleção de excertos para focar a atenção dos estudantes nos pontos mais relevantes da fonte, limitando a extensão de cada página adaptada para menos de 300 palavras, simplificando sentenças, construindo glossário para melhorar a compreensão de alguns termos fundamentais e apresentando através de fontes largas (tamanho 16), mapas (para um melhor entendimento da dimensão espacial e da narrativa em si) e design que possam agradar.

Em seguida, relatamos a utilização desse material na prática para a elaboração da animação, que seguiu o ordenamento da metodologia de macrofases sugerida por Alcoforado e Padilha (2011): (1) pré-produção, (2) produção e (3) pós-produção. Focando na pré-produção, levando em consideração que é a etapa que demanda de menos recursos e que se adapta mais organicamente a realidade do público-alvo, os(as) discentes construiram o roteiro e *storyboard's*. Nesses materiais, produção textual e iconográfica se misturaram e confluíram para uma melhor maneira de *mostrar e dizer*, isso por que, conforme Scott McCloud (1995, p. 135), as palavras podem converter imagens aparentemente neutras e colocar nelas uma infinidade de sensações e experiências, enquanto as figuras logram da indução de sensações fortes, embora ainda possam carecer da especificidade das palavras⁶. Quando não se limitam a sentidos restritos, as experiências são exponencialmente mais ricas, por isso nosso exercício buscou usar a força da experiência do alunado para fazê-lo explorar sua criatividade e criticidade, guiando-o a uma melhor forma de expressar suas ideias, balizando produção textual

⁶Conquanto o que foi dito por McCloud tenha contexto específico na produção de história em quadrinhos, partimos da premissa de que o storyboard possui uma dinâmica estritamente parecida, tendo como diferença fundamental a noção de que no segundo a intenção é de construir uma pré-visualização do que será posteriormente transformada em animação. No entanto, o processo de construção segue a mesma lógica de representação através de imagens e palavras o que se pretende transmitir.

e representações visuais, cuja elaboração foi realizada de maneira coletiva em grupos distribuídos conforme a aptidão do(a) discente: 6 grupos, tendo cada um alguém que tenha mais facilidade na leitura e interpretação e quem apresente maior interesse na construção iconográfica.

Também buscamos, à luz da compreensão sobre *representações sociais*, compreender o que resultou do trabalho discente, identificando como suas visões de mundo e interpretação da fonte adaptada, confluíram e trouxeram à tona produções absolutamente diversas, através das quais a última das expressões literárias de Virgílio é representada a partir de questões que envolveram identidade, alteridade e vontade de representatividade, além de habilidades que envolvem as potencialidades do *pensamento histórico*.

Por último, apresentamos a etapa final de produção da animação realizada através do *Animaker*, plataforma de construção de animações em 2D e 2.5D que fornece recursos técnicos e design interessantes e com os quais estamos habituados. Ela foi utilizada para a interpretação e assimilação dos quadros elaborados pelos(as) discentes e inserção dos diálogos presente nos roteiros. Na sequência, relatamos a fase de pós-produção, que contou com a avaliação crítica do material pelos(as) próprios(as) alunos(as). Após a aprovação coletiva, a animação foi divulgada com dois propósitos principais. O primeiro foi dar visibilidade ao conhecimento produzido pelos estudantes — que, muitas vezes, permanece restrito ao espaço escolar e acaba sendo subutilizado. O segundo foi utilizar a linguagem própria desse público, marcada por formas singulares de expressar ideias e sentimentos, como meio de ampliar o alcance da produção e, assim, contribuir para a formação de uma *consciência histórica* crítica e dinâmica, capaz de dialogar com diferentes indivíduos para além do ambiente escolar.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: NOVAS DEMANDAS

Ora, sendo o “fazer histórico” mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é. (Karnal, 2008, p. 8).

Sobretudo a partir da eclosão dos movimentos e estudos identitários, decoloniais e pós-coloniais (Santos, 1983; Gonzalez, 1988; Ki-Zerbo, 1990; Quijano, 2000; Munanga, 2008; Fanon 2008) nos espaços sociais, a historiografia passou por uma série de mudanças que ampliaram as áreas de pesquisas e fomentaram novas epistemologias, abordagens e metodologias ao fazer histórico e seu exercício pedagógico⁷. Nesse cenário, como veremos melhor adiante, uma gama considerável de profissionais da História passou a conduzir seus esforços em direção às urgências e emergências da atualidade, pensando os papéis e habilidades do *pensamento histórico*⁸ para as necessidades de mudanças sociais, que ecoam o apelo por uma história mais inclusiva — que represente mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+, neurodiversos e outras populações historicamente marginalizadas.

Ante a essas refigurações, a História Antiga tem sido alvo de críticas e mesmo sua presença no ensino escolar foi duramente questionada, de modo que entre 2015 e 2018, alguns embates e polêmicas emergiram de forma latente nos debates sobre a organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Em sua primeira versão em 2015, esse documento excluiu, dentre outras áreas, os conteúdos de História Antiga do currículo sugerido, provocando uma reação de professores(as) de História Antiga que se manifestaram sobretudo a partir de artigos científicos, redes sociais e mídia, respondendo, de certa maneira, a pergunta: História Antiga para quê? (Santos, 2019, p. 128), uma questão nada menos que fundamental e para a qual retornaremos neste capítulo, buscando pensar formas de contornar problemáticas que ainda permeiam o ensino de História Antiga no ensino escolar do Brasil.

⁷ Sobre a ampliação dos trabalhos voltados ao exercício pedagógico do fazer histórico, uma breve consulta ao Google Acadêmico com a frase "Ensino de História" revela a amplitude da produção acadêmica sobre o tema, com quase dois milhões de resultados disponíveis em português, conforme os descritores da plataforma. Essa robustez também é observada em bancos de dissertações e teses vinculados a programas de pós-graduação, como no site do ProfHistória Nacional, cuja aba "Dissertações" disponibiliza mais de 800 trabalhos feitos entre 2016 e 2024 que, em consonância com os objetivos do programa, apresentam propostas, reflexões, práticas e produtos voltados especificamente para o ensino de História (pesquisas feitas no dia 30/11/24).

⁸ O pensamento histórico refere-se à capacidade de interpretar e dar sentido à história e às mudanças ao longo do tempo, permitindo que os indivíduos compreendam sua própria identidade a partir de um contexto histórico objetivo. Nesse sentido, o pensamento histórico articula, reflexivamente, a experiência vivida no âmbito de uma determinada cultura histórica, acerca de cujos componentes se adquire, gradual e constantemente, uma consciência (Martins, 2011, p. 45).

1.1 História Antiga no Brasil e currículos: uma tradição clássica

É bem verdade que, por muito tempo, a presença da História Antiga nos espaços e currículos escolares era justificada por si mesma, escorando “sua existência na grade curricular nacional quase como um imperativo autoexplicativo, a serviço de um projeto nacionalizante que estruturou os estudos em conteúdos da tradicional história positivista” (Souza Neto, 2020, p. 482). Além disso, é de se considerar que o campo de estudo em questão é herdeiro de um modelo moderno, eurocêntrico e imperialista (Francisco, 2017, p. 35), que posicionava a história europeia como o ponto culminante de toda a experiência humana. Dentro dessa lógica, civilizações não europeias, como Egito, Mesopotâmia ou China, eram reconhecidas apenas como precursoras de um legado que, segundo essa perspectiva, alcançaria seu pleno desenvolvimento na Europa, como numa corrida de revezamento, em que o bastão é entregue ao próximo corredor (Guarinello, 2003, p. 52).

Em grande parte, é diante dessa estrutura que recaem as principais críticas sobre a presença da História Antiga nos currículos e ensino escolares (Moerbeck, 2021, p. 53). A própria trajetória do Ensino de História no Brasil está entremeada por essas noções que estruturaram a formação dessa área do conhecimento histórico, cuja ênfase dada à história e às produções culturais gregas e romanas foi e é uma constante, seja desde (I) a inserção dos estudos dos clássicos pelos Jesuítas, até a (II) atualidade do currículo de História presente na BNCC.

O que seria, no entanto, clássico? Qual a relação do clássico com o passado antigo e a maneira como ele foi e é ensinado no Brasil? Ou seja, como se deu esse processo de ensino do clássico no Brasil e o que faz com que se tenha uma longa trajetória desses estudos nos planos de ensino brasileiros?

Em primeiro lugar, é importante refletir que em diferentes momentos históricos o “clássico” assumiu usos e significados variados, refletindo mudanças nas perspectivas culturais e históricas. Ao examinar a trajetória da construção do termo, Salvatore Settis (2004, p. 18, tradução nossa)⁹ identifica que a definição de “clássico” está intrinsecamente ligada a uma ideia cíclica, marcada por um olhar para o passado que se apresenta como uma espécie de obsessão recorrente. Esse movimento retroativo dá origem ao *classicismo*, conceito que junto ao *clássico*

⁹ No original: “Nella storia culturale europea, questo problema prende un aspetto particolare, e proprio a causa dell’idea di “classico” che tutta la attraversa come una sorta di ossessione ricorrente o, se si vuole, a causa delle ripetute ondate di “classicismo” (...) In altri termini, “classico” e “classicismo” formano una coppia di concetti che si spiegano e si legittimano mutuamente”.

se “explicam e legitimam mutuamente”, na busca por identificar e perpetuar valores associados aos gregos e romanos.

Convém reconhecer, contudo, que esse processo não se desenvolve de forma isenta ou desinteressada. Os valores atribuídos a gregos e romanos estão intimamente ligados à conquista e expansão cultural europeia, cuja projeção estabelece a imagem de uma história universal e da superioridade da Europa. Essa visão é amiúde reforçada pelo entendimento de uma dupla dinâmica entre gregos e romanos: enquanto os primeiros representam o apogeu cultural e intelectual, os segundos atuam como mediadores e difusores dessa “classicidade” através de sua estrutura institucional, militar e administrativa. Dessa forma, o Império Romano, ao criar o contexto apropriado para que a cultura “clássica” se enraizasse e se expandisse no espaço e no tempo, não apenas garantiu sua disseminação, mas também solidificou a ideia de que a “classicidade” é a base fundante da civilização ocidental, posta em um pedestal irredutível e que a partir dessa posição irá criar a imagem distinta e de superioridade em relação ao ‘outro’ (Settis, 2004, p. 10, tradução nossa)¹⁰

Nesse sentido, recorrentemente, a noção de clássico se fundamenta a partir de uma contraposição, um modelo distinto, através do qual o mundo europeu encontraria os elementos indispensáveis para constituir a tradição narrativa de suas memórias, sua identidade. De forma geral, o período renascentista é fundamental para o desenvolvimento dessas noções, mas, assim como observa Settis (2004, p. 24, tradução nossa)¹¹, embora a palavra "clássico" tenha começado a circular entre os séculos XVI e XVII, seu uso como sinônimo de antiguidade greco-romana só se estabilizou no início do século XIX, a partir de sua sistematização acadêmica. Nesse mesmo recorte temporal, segundo Edward Said (1990, p. 13-16, 53-56), irá se desenhar um conjunto de ideias ocidentais sobre o Oriente, que servirão para reforçar a identidade europeia, projetando Oriente como exótico, indefinido e imutável, concebido como eternamente igual a si mesmo, em contraste com a suposta vitalidade e progresso do Ocidente; ou seja, a noção basilar do que o autor chamará de *orientalismo*.

¹⁰ No original: “(...) quest immagine della storia greca come storia universale ha bisogno dei Romani non solo come mediatori culturali, ma soprattutto per l’impalcatura istituzionale, militare e amministrativa con la quale l’impero di Roma creò per la cultura “classica” il contesto appropriato perché essa si radicasse e si diffondesse nello spazio e nel tempo. Intravvediamo in tal modo due immagini diverse e complementari del nostro debito con la “classicità”, posto che ve ne sia uno: nella prima, essa è soprattutto romana (grazie all’espansione dell’impero, all’unificazione culturale che comportò e ai valori che resero possibile l’intero processo), pur includendo elementi greci in posizione privilegiata; nella seconda, il “classico” coincide con la civiltà greca nei suoi momenti più alti, e i Romani non ne sono che i primi eredi e diffusori”.

¹¹ No original: “Gli stili storici, quindi, non si esaurivano quasi mai in se stessi, ma anzi rinviavano spesso al “classico” con un rimando, per così dire, di secondo grado, e perciò tanto più pregnante ed efficace, specialmente nel caso del Rinascimento, di cui proprio il XIX secolo isolò e definì l’essenza come «rinascimento dell’antichità» (“classica”)”.

Essas visões projetam a Europa como raiz e mãe de uma modernidade que se define como “nossa” (Settis, 2004), isto é, do Ocidente, e que se expandiu para os espaços sob exploração europeia, sobretudo as Américas e África, onde os europeus “introduziram a modernidade” por eles criada. O “clássico”, assim, opera não apenas como uma referência ao passado, mas também como um mecanismo cultural que reforça hierarquias e delimita fronteiras identitárias, colocando a tradição greco-romana no centro de uma narrativa universal que, em essência, é profundamente eurocêntrica. Através dessa dinâmica, o “clássico” e o *orientalismo* operam em sintonia: enquanto o primeiro estrutura o passado como base para a supremacia cultural europeia, o segundo consolida a narrativa dessa superioridade em relação a outras comunidades, e criam, através do discurso, “a sua imagem, ideia, personalidade e experiência de contraste” (Said, 1990, p. 13-14). Ambos, portanto, convergem na construção de uma identidade europeia que se afirma universal, enquanto exclui e marginaliza outras tradições culturais.

Enquanto ferramenta de domínio europeu, a inserção do clássico na América Portuguesa acompanhou a projeção dessas noções. Já no período inicial da colonização portuguesa, os clássicos foram instrumentalizados para legitimar práticas coloniais e reforçar a superioridade cultural europeia. A atuação da Companhia de Jesus ilustra esse uso estratégico, ao combinar o estudo da antiguidade com objetivos catequéticos e retóricos, aos quais, em meados do século XVIII, somam-se pretensões *civilizatórias*¹². Nesse longo contexto, o passado greco-romano foi moldado para atender às necessidades do colonizador.

A princípio, a metodologia empregada partia do *Ratio Studiorum*, “um conjunto de normas e orientações que definiam procedimentos voltados para a formação moral”, cujo exercício se direcionava aos “textos gregos e latinos da Antiguidade, usando como modelos autores como, por exemplo, Tucídides, Xenofonte, Tito Lívio e Tácito” (Frizzo; Leite; Silva, 2023, p. 7), aos quais se atribuía o papel de instrumento auxiliar na aquisição das línguas antigas e, sobremaneira, na formação de um orador exímio, apto a proferir discursos eruditos tanto nas arenas políticas quanto nos púlpitos das igrejas. Foi dessa forma que, segundo Circe Bittencourt(2018, p. 129), os autores pagãos foram “cristianizados” dentro dos estudos denominados Humanidades e integrados aos métodos de leitura e seleção de excertos publicados em livros especialmente organizados para os alunos.

¹² Partimos da compreensão de que *civilização* é um conceito consideravelmente etnocêntrico, baseado na crença de que culturas com Estados, alta densidade populacional e centros urbanos são superiores às outras. Essa perspectiva comumente acredita que a civilização é o último e melhor estágio cultural atingido por um povo ao longo de sua “evolução” (Silva; Silva. 2009, p. 62).

Mesmo na segunda metade do século XVIII com a expulsão dos jesuítas da colônia portuguesa e com a reforma educacional imposta por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, a presença desses textos e conteúdos da Antiguidade ainda permaneceu viva, de modo que, assim como nos lembra Maciel e Shigunov Neto (2006, p, 470), a pretensão do Marquês não envolvia a abolição desses conteúdos, pelo contrário, propunha “aulas de gramática latina, de grego e de retórica”, todas com a presença de textos de autores gregos e romanos da antiguidade. Além disso, nesse processo, houve o empreendimento de um projeto educacional influenciado pelos ideais iluministas¹³ que, na época, já cresciam em alguns países da Europa.

Con quanto tenha marcado um momento importante, as pretensões do Marquês ainda possuíam uma série de barreiras que impactaram a efetivação de suas propostas, de modo que as mudanças mais significativas no ensino foram feitas a partir do contexto de agitações políticas e sociais do Brasil durante o Primeiro Reinado e as Regências (Barnabé, 2019), um momento em que a elite governante irá manifestar copiosa preocupação em acabar com as revoltas e, com isso, fornecer uma centralização administrativa, o que refletirá uma vez mais na busca por construir um ensino que promovesse uma unidade. Esta, na prática, tratava-se da “formação de um *ethos* comum, voltado ao estrato social específico” (Turin, 2015, p. 303)¹⁴, ou seja, um ensino para a elite governante. Esse anseio ganhou sua estruturação no pós-Independência e na formação do Estado Nacional, resultando no que Frizzo, Leite e Silva (2023, p. 7). definem como “o segundo grande momento do ensino de História Antiga no Brasil”.

O espaço criado para sediar as transformações pretendidas foi o Imperial Colégio Pedro II (ICPII), fundado no Município da Corte, pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, funcionando como centro educacional, uma das ferramentas regenciais para modernizar a educação por meio da construção do ensino secundária no país. Pensando nisso, Bernardo Pereira de Vasconcellos, que se tornou Ministro da Justiça e interino do Império sob os desígnios de Araújo Lima, teria buscado inspiração nos Estatutos de colégios da Prússia, Alemanha, Holanda e no sistema de educação adotado por Napoleão I (Castro, 2019, p. 60) e, de todos, “aproveitou o que lhe parecia mais adequado às circunstâncias nacionais” (Doria, 1937 apud Castro, 2019, p. 60).

¹³ Carlota Boto, doutora em história social e livre-docente em educação pela Universidade de São Paulo, em sua produção por título *A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos* (2010), discorre sobre a relação entre o iluminismo português e as reformas educacionais pombalinas, destacando a clara filiação do Marquês de Pombal às concepções iluministas de secularização do ensino.

¹⁴ Essa concepção irá, inclusive, incidir sobre as noções basilares da formação do ensino secundário brasileiro (Turin, 2015, p. 303).

Em discurso proferido na Câmara dos Deputados, na Sessão em 15 de junho de 1837, Vasconcellos deixou clara sua visão sobre as práticas educativas que o país deveria adotar, destacando a preocupação com o afastamento do ensino público e das ideias favoráveis ao ensino moral das Humanidades, defendendo a necessidade do desenvolvimento dos estudos das línguas sábias (grego e latim, no contexto), cujas práticas seriam “o meio mais apropriado para desenvolver o espírito de ordem, de clareza, de precisão na mocidade”. Dessa forma, o ministro almejava aumentar os incentivos a educação pública, especialmente no que diz respeito ao trabalho com os textos da antiguidade que traziam as “ações dos grandes poetas” (Brasil, Annaes da Câmara dos Deputados, 1837, p. 118).

Sob essas pretensões, os estudos das humanidades (atrelado a sua função de formação moral) continuaram a ser utilizados de forma sistemática e foram instituídos enquanto fundamentais ao ensino secundário do país. Contudo, deve-se destacar que sua utilização e promoção no ensino público não visava atender as camadas populares, o “*ethos comum*” ao qual nos referimos, ainda permanecia introjetado nos planos educacionais do Império, incidindo nas orientações pedagógicas do Colégio Pedro II, criadas à semelhança dos Liceus na França de Napoleão (Castro, 2019, p. 60) no que concerne a uma educação atrelada ao Estado e inclinada à formação de uma elite¹⁵, tendo suas peculiaridades diante do contexto brasileiro. Estas, de forma geral, tratavam-se de formas particulares de administração e organização dos conteúdos a serem ministrados.

Como o Imperial Colégio Pedro II servia de modelo para as demais instituições de ensino, suas reformas curriculares representavam em grande medida o anseio máximo dos grupos dirigentes. Essas pretensões foram fertilizadas através do uso do que no período já era entendido como clássico, a partir da centralização em elementos culturais gregos romanos, de modo que, nos currículos da instituição em questão, assim como observa Rodrigo Turin, mesmo a história do Brasil tinha um peso menor quando comparada a tradição clássica, que se atualizava no currículo,

espalhando-se em diversas cadeiras: através do ensino das línguas antigas – por meio da leitura de autores como Homero, Demóstenes, Cícero, Virgílio, Horácio, Plutarco, entre outros –, da retórica, da cadeira de história antiga (grega e romana), e mesmo no ensino da língua inglesa, que usava como material a *History of Rome*, de Goldsmith (Turin, 2015, p. 304)

Esse processo se dava concomitante a disciplinarização da História que ocorria no cenário internacional do período, acabando por influenciar em parte a organização curricular

¹⁵ Para aprofundar o entendimento sobre a estrutura pedagógica dos Liceus napoleônicos e sua relação com uma educação para as elites, ler: *O Ensino Secundário na França napoleônica* (2023), de Florindo Palladino.

no Brasil que, estabelecida a partir do que era ofertado sobretudo na França, fomentava estudos históricos dirigidos sob a perspectiva da História Sagrada¹⁶. Algo perceptível ao observarmos os compêndios e programas utilizados como ferramentas basilares para as aulas de História. O historiador Luís Barnabé, ao analisar os índices desses materiais do século XIX, montou um quadro (Barnabé, 2019, p. 223) que estabelece uma comparação entre os conteúdos dos principais compêndios e programas do período. Nele, é possível identificar um padrão organizacional: todos os materiais partem de uma lógica de origem bíblica, iniciando com o tópico "Éden Dilúvio" (Barnabé, 2019, p. 189), e prosseguem uma sequência que abrange a história de comunidades localizadas no Oriente Médio, como Israel, Assíria, Pérsia, Egito e Fenícia, antes de seguir para a Grécia Antiga e sua expansão. Uma organização que, no ICPII, “avança até o início da República” com o *Compêndio de História Antiga* (1864), de Moreira Azevedo, tendo apenas algumas modificações a partir do afastamento das noções em torno da História Sagrada, que ocorrerá em finais da década de 1880 com a inserção de novos compêndios sob a noção de uma História Universal, mas que, no entanto, sempre partia do particular — Europa (Barnabé, 2019, p.190-191).

Tanto na análise de Turin quanto na de Barnabé, observa-se que os projetos educacionais do Império apresentavam uma nítida centralização na História da Grécia e de Roma. Além disso, a organização dos conteúdos convergia para uma narrativa que celebrava a trajetória da sociedade cristã europeia, a qual, embora reconhecesse parte suas raízes religiosas no Oriente, ocidentalizava essa ‘herança cultural’ através de uma perspectiva que valoriza a identidade ocidental. Esse enfoque reforçava a interligação entre as noções de clássico e a construção da imagem do ‘outro’, englobando todos aqueles sobre os quais o Ocidente cristão reivindicava uma suposta superioridade, o que, por sua vez, era configurado a partir de “uma visão bipartida da História Antiga — que segue uma divisão de mundo entre Ocidente (os Clássicos) e o Oriente (Frizzo; Silva; Leite, 2023, p. 7).

Nesse sentido, o que pode ser observado é que a inclinação curricular, perceptível mesmo no ensino de outras disciplinas fora do campo histórico, aponta para a construção de um ensino de História marcado por um projeto moderno, segundo o qual a história do mundo ocidental começa nas civilizações das quais o Ocidente legou seus fundamentos políticos, culturais e civilizatórios. Não por acaso, a corte imperial portuguesa, ainda que residisse nos

¹⁶ Conforme Circe Bittencourt, o ensino da História Sagrada era definido como parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que o da história profana ou laica, permanecendo nos planos de estudos de muitas escolas públicas, mesmo após o advento da República e a separação entre a Igreja Católica e Estado. Também estava vinculado a moral cívica, que era convertida em moral religiosa (2008, p. 62).

trópicos, entendia a ideia de civilização como intrinsecamente vinculada à sua cultura, essencialmente europeia, que se identificava, por sua vez, com as experiências político-culturais da Grécia e, especialmente, da Roma Antiga (Funari, 2008, p. 186-187). Consequentemente, a História Antiga foi incorporada aos currículos escolares com uma delimitação geográfica bastante restritiva, limitada por antolhos que não só cerceavam a construção de uma visão mais holística do mundo antigo, como criaram um estigma profundo na forma como essa área do conhecimento histórico será entendida.

Na transição do século XIX para o XX, aumentou, no interior dos debates políticos, o anseio pela modernização do país, o que culminou em duras críticas ao currículo humanístico. Essas críticas conduziram a mudanças nas disciplinas escolares, resultando na composição de um novo currículo, o currículo científico. Contudo, nas primeiras décadas do século XX, esse currículo não tardou a ser transformado em um modelo denominado "humanidades científicas", um verdadeiro "amálgama entre as disciplinas científicas e as provenientes da tradição clássica" (Bittencourt, 2008, p. 80).

À vista disso, no contexto da Primeira República no Brasil (1889-1930), o interesse pelos estudos clássicos e pelos modelos educacionais vinculados a esses paradigmas manteve-se robusto. No ensino de História Antiga, o amálgama entre esses interesses e o crescente scientificismo manifestava-se na adoção de livros didáticos que refletiam os anseios expressos para os planos de ensino. Segundo Tavares (2012, p. 54, grifos do autor), podem ser identificados dois exemplares principais nesse recorte histórico, que traduzem bem as duas grandes tendências históricas do período: *Elementos da História Universal* (1923), editado pela F.T.D. (*Frère Théophane Durand*), dos Irmãos Maristas, que representava a *vertente interpretativa religiosa*; e *Noções de História Universal – Resumos das Lições Professadas na Escola Normal* (1920), dos professores Joaquim Osório Duque-Estrada e Leônicio Correia, que formava a base da *vertente interpretativa de caráter laico ou científico*.

Ou seja, havia ainda um forte interesse pelos estudos clássicos e pelos modelos educacionais a eles associados, de modo que, no período da Primeira República no Brasil, a estrutura educacional permaneceu praticamente intacta se comparada ao período do Império (Bittencourt, 2008, p. 80; Tavares, 2012). Não por acaso, o ensino de História continuou a enfatizar a herança ocidental como elemento fundamental para a formação da identidade nacional, a partir de um processo civilizatório:

"Marcha da civilização: Foi perto dos primeiros rios que se desenvolveram as primeiras civilizações: os Egípcios nas margens do Nilo, os Assírios e os Babylónios nas ribas do Tigre e do Euphrates, os Hindus ao longo do Ganges; do Oriente, a civilização passou para a Grécia, da Grécia foi até Roma, de Roma espalhou-se em

toda a Europa, para chegar finalmente ao Novo Mundo e á Oceania. Vê-se que partiu do Oriente para o Occidente e seguiu a marcha apparente do sol" (F.T.D., 1923: 9-10 apud Tavares, 2012, p. 89-90).

Sob noções como essas, circuladas em um dos principais compêndios do período, observa-se que as sociedades do Oriente servem apenas como pano de fundo de um processo civilizatório que tem como palco a Europa (com início em Roma) e que se propaga, a partir da colonização europeia, para as regiões da América e Oceania, que seguirão a "marcha da civilização", como um legado e símbolo de um apogeu cultural. Em suma, algo estritamente semelhante ao que observamos durante o período imperial, embora nitidamente mais explícito.

Contudo, o novo contexto político demandava mudanças na construção da identidade nacional, procurando referências alinhadas aos ideais republicanos emergentes. Nesse cenário, o ensino de História Antiga passou por uma reorientação: o foco tradicional no período imperial de Roma — associado à identidade da corte imperial portuguesa — foi deslocado para a República Romana. Isso se explica pelo esforço de enaltecer a estrutura política republicana, tornando a República Romana um modelo ideal a ser seguido (Funari, 2008, p. 188). O período imperial, por sua vez, passou a ser interpretado como sinônimo da degeneração dos valores tradicionais do povo romano e da desagregação "das instituições que sustentavam o sistema republicano de governo". Essa abordagem refletia a busca por uma "origem" histórica que conferisse legitimidade e continuidade inquestionáveis aos sistemas republicanos contemporâneos, ancorada na experiência romana (Tavares, 2012).

Já na década de 1920, houve em debate algumas mudanças na área do ensino formal, mas que só ganharam corpo nas reformas educacionais e na formação e especialização de professores ocorridas entre décadas de 1930 e 1940. Até então, apesar dos discursos e da política nacionalista, a História da Civilização ocupava uma posição central nos programas curriculares, enquanto a história nacional e a História da América continuavam sendo tratadas como "apêndices" (Bittencourt, 2008, p. 81), ou conteúdos "diluídos numa História da Civilização (Ocidental), com suas raízes na Antiguidade" (Frizzo, Silva, Leite, 2023, p. 8).

Em 1942, sob a égide da dominação autocrática da ditadura varguista, a educação ocupava um espaço central nas diretrizes da administração estatal. Não por acaso, fazia-se premente a ideia de formar um "homem novo" para um Estado Novo (Montalvão, 2021, p 17). Esses esforços culminaram na proposta da Reforma Capanema, que visou, segundo seu criador epônimo, o Ministro da Educação e Saúde Pública, incutir nos jovens a necessidade de "responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação" (Brasil, Presidência da República, 1942). Dentre as alterações da reforma estabelecida, destaca-se a transformação da História do

Brasil em uma disciplina independente, o que não impediu que o ensino de Latim no Ginásio e de Latim e Grego no curso Clássico tivesse sua continuidade garantida (Frizzo; Silva; Leite, 2023, p. 9).

Além disso, o plano governamental previa a seleção de "indivíduos mais aptos", considerando padrões formativos específicos no processo de escolarização, indivíduos cuja formação deveria estar alicerçada em uma abordagem que valoriza tanto o humanismo clássico quanto o cientificismo enciclopédico, refletindo tradições intelectuais coincidentes com a civilização ocidental, na qual projeta-se estar fundado o Brasil (Montalvão, 2021, p. 7-8). Por conseguinte, o ensino de História era, uma vez mais, alicerçado enquanto ferramenta profícua para as necessidades da elite dirigente do país, mantendo-se longe de mudanças significativas no que diz respeito a uma educação crítica, plural e emancipada de uma visão que, em grande medida apoiada nos estudos clássicos tradicionais, continuava a promover noções desassociadas dos problemas sociais emergentes e das necessidades de transformação social.

Entretanto, a crescente profissionalização e especialização de pesquisadores e professores, acompanhada pelo aumento no número desses profissionais, levou, entre as décadas de 1950 e 1960, ao surgimento de críticas e novas propostas voltadas aos objetivos e métodos de ensino. De acordo com Bittencourt, a crítica maior dos educadores da época dirigia-se contra a erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual, ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. Neste ínterim, o ensino de História começou a ser repensado, mas ainda de forma pouco alvissareira, uma vez que as propostas de reavaliação não incluíam críticas ao predomínio da História eurocêntrica e ao conceito de civilização por ela propagado, que situava a "genealogia da nação" na Europa, enquanto o mundo brasileiro era considerado branco e cristão (Bittencourt, 2008, p. 82-83).

No âmbito do ensino de História Antiga no Brasil, o aumento do número de pesquisadores da área se deu a partir da década de 40, mediante o contexto de fundação da primeira cadeira de História Antiga no país, estabelecida pelo historiador Eurípedes Simões de Paula, na Universidade de São Paulo (Carvalho; Funari, 2007)¹⁷. Crescimento, no entanto, tímido e que não se deu de forma emancipada dos problemas gerais que permeavam o Ensino de História, de modo que a visão tripartida da História Antiga entre Antiguidade Oriental

¹⁷ Eurípedes Simões de Paula lecionou de 1939 a 1943 e de 1945 a 1977. Ele foi não somente o primeiro professor brasileiro que podemos considerar como de História Antiga, mas também responsável pela institucionalização da disciplina, pela formação dos primeiros orientandos na área e, ainda pela separação curricular entre Antiga e Medieval (Santos; Kolv; Nazário, 2017, p.117).

(sobretudo Mesopotâmia e Egito), Grécia e Roma permaneceu dominante, estendendo-se até finais do século XX (Guarinello, 2013).

Em grande medida, algumas dessas querelas que circundavam o Ensino de História foram fortalecidas durante o período de Ditadura Militar (1964-1988), quando haverá em pleito fortes ataques à disciplina. de modo a desconfigurá-la, transformando-a no ginásial em Estudos Sociais a partir de 1971¹⁸, e reduzindo tanto seus conteúdos a serem abordados quanto sua carga horária para o colegial (Bittencourt, 2008, p. 83-84). Além disso, mediante o processo de uma produção marcada pela repressão ditatorial, a História Antiga será vista, no setor universitário:

como controle ideológico e, assim, será identificada com a chamada Direita política do país. Nos currículos de História das grandes universidades brasileiras haverá o predomínio da História Antiga adotada de maneira factual, bastante positivista, fator esse que irá ao encontro dos objetivos da censura (Carvalho; Funari, 2007, p. 14)

Certamente, esse movimento de uso da Antiguidade não se deu isento de críticas e proposições de mudanças por parte dos profissionais dessa área do conhecimento histórico. Contudo, as transformações mais profundas nessa forma de olhar a História Antiga, bem como a noção de clássico a ela atrelada, despontaram em contexto de “descolonização de vários países ainda dominados por impérios europeus, a proliferação de movimentos civis, as lutas contra regimes totalitários, o debate sobre os Direitos Humanos Universais, e a desagregação da Guerra Fria” (Francisco, 2017 p. 37), além da influência de pensadores que ousaram redesenhar os contornos do fazer historiográfico, trazendo novos olhares e formas de entender a História a partir de produções que causaram impacto considerável.

Entre elas, destaca-se a já referida obra *Orientalismo*, publicada em 1978. Said desnudou as representações do Oriente moldadas por lentes ocidentais, revelando como essas narrativas, longe de serem inocentes, estavam profundamente entrelaçadas aos interesses coloniais, expondo, sobremaneira, a carga ideológica das histórias contadas sobre ‘*o outro*’. No terreno específico da História Antiga, *A Atena Negra* (1987), de Martin Bernal, cujo “pioneerismo acadêmico é avaliado como um verdadeiro ponto de inflexão nos estudos clássicos” (Silva; Funari, 2021, p. 4), ao entender que a narrativa clássica não era apenas uma omissão, mas uma construção deliberada, alimentada por ideais de pureza racial e cultural que encontraram eco nos nacionalismos europeus do século XIX, e estabelecer uma proposta que desafiou a ideia de uma Grécia isolada e autossuficiente, trazendo à baila as contribuições culturais e intelectuais do Egito e do Oriente Próximo no desenvolvimento da cultura grega. Nesse sentido, bem como observa Norberto Guarinello, tanto Said quanto Bernal, em caminhos

¹⁸ A partir da Lei 5.692/71, o Ensino Secundário foi dividido em ginásial (primeiro grau de oito anos) e colegial (profissionalizante, ou segundo grau) (Bittencourt, 2008, p. 83)

distintos, denunciaram a exclusão sistemática do Oriente nas narrativas históricas, estabelecida como parte de um esforço maior de invenção: a criação de um "Ocidente puro" que, na verdade, nunca existiu (Guarinello, 2013, p. 39).

Além disso, mormente entre meados da década de 1990, “com o advento da *História Cultural* expandindo-se em nível nacional, houve uma multiplicação de Dissertações e Teses influenciadas pelo conceito de *representação*” (Carvalho; Funari, 2007, p.15), bem como de estudos da *colonialidade* (Quijano, 1991; 2000) e seus efeitos sobre a construção de discursos. Conceitos que se firmaram, no limiar do século XXI, como fundamentais no exame dos discursos, suas linguagens metafóricas e nuances nas mais diversas esferas sociais e que ao serem dialogados com a ampliação da *História Cultural*, também estarão dentro das concepções que forneceram as bases para o que Guarinello (2013, p. 40) irá chamar de uma História Antiga “desconstruída”, ou seja, repensada em sua própria definição, de modo que o discurso de um percurso único e as noções de herança cultural começarão a perder autoridade (Francisco, 2017, p. 37-38).

Concomitantemente, haverá em curso no Brasil uma ampliação considerável das produções em História Antiga, cuja matriz observa-se no trabalho de formação multiplicador dos docentes responsáveis pela disciplina nos mais variados estados da Federação e também pelo incentivo e apoio financeiro de diversas agências de fomento, que incentivaram a área (Silva, 2011, p. 12). Elementos que forneceram as bases para o início deslocamento de eixo Rio-São Paulo, perceptível na formação de eventos como os *Anais do I Simpósio de História Antiga*, realizado em João Pessoa 1983, cuja organização trabalhou mesas redondas como “O uso didático da História Antiga” (José Antônio Dabdab Trabulsi e Zélia Jesus de Lima) e “Questões curriculares e didáticas no Ensino da História Antiga” (Ulpiano Bezerra de Menezes, Armando Souto Maior, Ciro Flamarion S. Cardoso, Maria Christina de Caldas Freire Rocha)” (Frizzo; Silva; Leite, 2023, p. 9).

Além disso, não se pode esquecer da importância na construção de associações como a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC), cuja formação em 1985 proporcionou um espaço formalizado para discussões em torno das temáticas clássicas, o que inclui a História Antiga (Santos; Kolv; Nazário, 2017, p. 117), além do Grupo de Trabalho em História Antiga (GTHA, fundado em 2001) da ANPUH (atual Associação Nacional de História), criado para integrar os historiadores profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa de História Antiga no Brasil, e a partir do qual houve uma maior preocupação com o ensino de História, debatendo a organização das disciplinas de História Antiga nas universidades brasileiras (Faversani,

2001), e a Antiguidade presente nos livros didáticos (Funari, 2001; Gonçalves, 2001; Frizzo; Silva; Leite, 2023, p. 9).

A partir dessas mudanças, a preocupação com o ensino dos clássicos no espaço escolar passou a integrar as inquietações em torno do pensamento decolonial, refletindo a formação de grupos que forneceram relações interinstitucionais e mesmo interdisciplinares, como o *Antiguidade e Modernidade: História Antiga e Usos do Passado*, formado em 2010 por pesquisadores de vários lugares do país e chefiado por Glaydson José da Silva, cujo olhar há algum tempo tem levantado a importância de repensarmos os lugares dos clássicos na atualidade (Silva, 2007), destacando os perigos da instrumentalização das noções atreladas a esses estudos, que são capazes de gerar memórias que legitimam identidades nacionais, raciais e políticas.

Além de grupos como esses, coletâneas como *Antigas Leituras*, organizada por José Maria Gomes de Souza Neto em parceria com pesquisadores e professores, desde 2012 têm proporcionado diálogos entre a História Antiga e Medieval e o ensino dessas disciplinas nos mais diversos níveis de escolarização. Esforço que também se pode identificar em *Ensino de História Antiga*, coletânea organizada por André Bueno em parceria com outros profissionais da área, cuja projeção também alavanca a cooperatividade entre os estudos e pesquisas do passado antigo, fomentando diálogos entre a UERJ, UFMS, UNESPAR e UPE, e ampliando os debates que alargam as compreensões em torno da História Antiga, o estudo e ensino dos clássicos, bem como diálogos e interações culturais Oriente-Ocidente.

Há também as revisitações do passado antigo com vistas às relações de gênero, temas de primeira importância nas humanidades e nos movimentos sociais contemporâneos, que hoje constituem uma temática de particular interesse para os investigadores nacionais e estrangeiros da História Antiga (Silva; Funari, 2021, p. 242). No Brasil, essas construções começaram a ganhar destaque no contexto de produção de obras como *Manifestações de protesto em Roma: a participação feminina* (1992), de Maria Luiza Corassin, e *A Cidade das Mulheres: cidadania e alteridade feminina na Atenas Clássica* (2001), de Marta de Andrade. Esta última, por exemplo, iniciada em 1992 enquanto trabalho de dissertação, foi revisitada, transformada em livro e publicada em 2001, buscando trazer à baila a atuação das mulheres na Grécia Antiga, “uma pólis das mulheres”, plural e multifacetada. Intento que podemos rastrear em produções mais atuais como *O Ensino de História e a representação feminina na literatura grega clássica* (2023) de Ana Maria do Nascimento, que com o objetivo promover metodologias de ensino dessa temática para o 6º ano do Ensino Fundamental, buscou conduzir ao espaço escolar um

olhar mais diverso sobre a Grécia Antiga, refletindo sobre as questões de gênero e o passado clássico.

Dessa forma, pelo menos entre finais do século passado e início do atual, são consideráveis as mudanças e capilarizações das pesquisas em História Antiga no Brasil, de modo que demandaria esforço considerável pontuar ao menos as que julgamos ser mais influentes. Contudo, talvez fosse possível pensar, a partir de avanços como os aqui brevemente exemplificados, que as principais problemáticas em torno da História Antiga no Brasil e de sua relação com o clássico estivessem restritas aos planos de ensino e às propostas curriculares do século passado. No entanto, como foi previamente apontado, o estigma profundamente enraizado da construção de um passado antigo ligado às noções de civilização e distinção cultural — especialmente perceptível na oposição entre Ocidente e Oriente e na definição de clássico — ainda persiste, mesmo nos planos educacionais contemporâneos. Esse ‘legado’ continua a se manifestar, surgindo como uma das maiores barreiras para que as inovações no campo de estudos da antiguidade cheguem com mais força aos espaços escolares.

1.2 (Re)pensando o clássico para o ensino escolar: BNCC e Ensino de História Antiga

Especialmente na última década do século XX houve crescimento mais gradativo do número de unidades escolares no Brasil, ampliando o processo de escolarização, de modo que, dentro dos descritores do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o nível de escolaridade média da população brasileira irá começar a dar passos maiores nesse período (Brasil, INEP, 2004, p. 27). Diante desse cenário, surgiu uma demanda crescente por maior sistematização dos processos de ensino escolar, o que levou o Brasil, a partir de 1995, a organizar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, em 1997, a implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 1998, foram também elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o objetivo de orientar os conteúdos e metas da escolaridade básica. No entanto, embora instituídas como obrigatorias, essas diretrizes tiveram impacto limitado no cotidiano das escolas (Castro, 2020, p. 95).

Não por acaso, reforçou-se a ideia de estabelecer um documento base para a instituições de ensino no país, buscando estabelecer medidas que, orientadas pelo que já havia sido instituído na Constituição de 1988, estruturariam um conjunto de conhecimentos e habilidades comuns e entendidos como fundamentais ao processo de ensino, pretensão que, estimulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024),

retomou a proposta de uma Base Nacional Comum (Santos, 2019, p.130), que, no entanto, só foi anunciada em 2015.

Helena Guimarães de Castro (2020, p. 97.), que presidiu o Comitê Gestor da BNCC, afirma que a atuação desse seria “responsável por propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC, como também por indicar especialistas para redigir essa versão”. Dessa forma, a construção do documento perpassou por análises de diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, organizando-se em etapas que culminaram em sua última versão para o ensino fundamental.

Contudo, assim como alertam Tarlau e Moeller (2020, p.554), houve uma forte atuação da iniciativa privada para que essa reforma fosse implementada, especialmente por parte da Fundação Lemann, o que foi resultado do esforço por um *consenso por filantropia*, que os autores definem como prática que ocorre quando fundações privadas utilizam recursos, materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito das tensões e controvérsias.

A primeira versão da BNCC, disponibilizada para consulta pública em 2015, sofreu inúmeras críticas. Segundo Priscilla Gontijo Leite (2020, p. 93), sequer existia lista com os nomes dos envolvidos no processo de elaboração do documento em sua primeira versão, desconexão entre a proposta e os diversos projetos de pesquisa e programas de iniciação à docência desenvolvidos no país, além do fato já mencionado: a exclusão dos conteúdos de História Antiga e Medieval. Para Moerbeck, as discussões sobre permanência desses conteúdos nas diretrizes de ensino representaram a maior controvérsia sobre o que prescrevia a BNCC (Moerbeck, 2021, p. 53).

Em grande medida, o contexto de apresentação dessa versão do documento foi amplamente influenciado pelas tensões políticas do período, especialmente em razão do afastamento da presidente Dilma Rousseff e da ascensão de Michel Temer ao poder. Essas mudanças impactaram significativamente as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que o Ministério da Educação passou a adotar uma orientação mais conservadora e liberal, além de proceder a retirada de especialistas de setores-chave, o que afetou diretamente o Conselho Nacional de Educação (CNE) (Leite, 2020, p. 95), órgão responsável por promover audiências públicas e diálogos que fundamentavam a formação da Base Nacional Comum Curricular, além de ser o responsável pela sua aprovação ou rejeição.

Na segunda versão, diante das inúmeras críticas ao documento anterior e propostas de

revisões, cerca de 12 milhões de contribuições (Castro, 2020, p. 97), os conteúdos de História Antiga e Medieval passaram a fazer presença, o que fora mantido até a versão final da BNCC. Ao menos esse fato parecia alvissareiro, parecia representar, afinal, o diálogo entre diversos grupos do Brasil e a conexão entre as críticas de professores, pesquisadores e as preocupações em torno da elaboração das diretrizes educacionais do país. Contudo, os conteúdos de História Antiga presentes no documento e suas proposições gerais não chegaram a ser tão auspiciosos.

Para melhor entender a organização desses elementos, deve-se destacar alguns pontos com relação a BNCC. O primeiro deles diz respeito a sua estrutura, cuja sistematização prevê *Unidades Temáticas*¹⁹, *Objetivos do Conhecimento*²⁰ e *Habilidades*²¹ a serem alcançadas a partir do contato com os conteúdos. Dentro dessa organização, os conteúdos de História Antiga a serem ensinados no Ensino Fundamental, iniciam-se no 5º ano, especificamente com a *Unidade Temática: Registros da história: linguagens e culturas* (Brasil, BNCC, 2018, p. 414), e já se encerram no 6º ano.

Conforme o documento, no 5º ano, último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o foco do ensino de História reside na “construção do sujeito”; “cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização”, a partir do reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós” (Brasil, BNCC, 2018, p. 400). Com o desenvolvimento dessas noções, o alunado estaria pronto para a próxima etapa, o 6º ano, primeiro ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

¹⁹ Representa os temas ou conteúdos principais.

²⁰ O que se espera que os alunos aprendam em cada uma das *Unidades Temáticas*.

²¹ As competências que os alunos devem desenvolver para atingir os *Objetivos do Conhecimento*.

Já no 6º ano, a Antiguidade é apresentada conforme esta organização:

Imagen 1 – Quadro da Organização dos conteúdos de História para o 6º (BNCC)

HISTÓRIA - 6º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma <ul style="list-style-type: none"> • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval
	A fragmentação do poder político na Idade Média
Trabalho e formas de organização social e cultural	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval
	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)
	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval

Fonte: (Brasil, BNCC, 2018, p. 420)

Em pelo menos duas das três *Unidades Temáticas* iniciais, observa-se a presença da Antiguidade Clássica. Na segunda *Unidade Temática* exposta no quadro, o “mundo clássico” é apresentado a partir de sua “invenção” e em contraposição àquilo que não é considerado clássico: as chamadas “outras sociedades”. Essas sociedades incluem aquelas oriundas da

África, com ênfase no Egito Antigo; da Mesopotâmia e das Américas, onde se encontram os povos "pré-colombianos"²², estudadas antes de avançar até *O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma*.

O que orienta, no entanto, essa organização? Vejamos, segundo o que está escrito na BNCC, um dos procedimentos básicos sob o qual deve estar pautado o processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental — Anos Finais, é a “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (Brasil, BNCC, 2018, p. 416). Nesse sentido, parte-se sempre do universal (o Ocidente) para então apresentar o ‘Outro’, como mera contraposição. Mas esse não é o único problema, em se tratando de termos cronológicos, segundo o que é proposto no documento, não caberia considerar que o estudo dos povos da Grécia e Roma antigas deveria preceder a análise das sociedades ‘ameríndias’, como os Maias, Astecas, Incas ou os grupos indígenas das terras onde hoje é o Brasil? Estas últimas, todas situadas cronologicamente na Era Comum, são apresentadas numa sequência que não tem sentido, seja dentro de um aspecto cronológico ou mesmo espacial, contrariando ou no mínimo dificultando o exercício do que a própria Base estabelece.

Ao examinar essa organização curricular em relação às proposições da BNCC, Gontijo Leite (2020, p. 101) observa que as comunidades da África, do Oriente e das Américas parecem servir apenas como um preparatório para a compreensão do Ocidente, numa dinâmica que sugere uma construção de "Nós" e "Outros" moldada por critérios civilizacionais e progressistas. Se concordarmos com a autora, não há como negar que essa forma de organização dos conteúdos e maneira como eles são instituídos continuam a reforçar aspectos de uma tradição clássica que, como vimos, esteve presente nos planos de estudos empregues pelos jesuítas (Bittencourt, 2018; Frizzo, Leite & Silva, 2023), em compêndios e programas utilizados no século XIX (Barnabé, 2019), permeando as primeiras décadas do século XX e sendo reforçada em meados deste mesmo século, quando “exerceu ‘função ocidentalizante’ relacionada à reprodução dos repertórios simbólicos que [compunham] o capital cultural ‘classicista’ dos segmentos letrados da classe dominante local” (Morales, 2017; Moerbeck, 2021, p. 54), e atualmente se faz presente no principal documento voltado para as diretrizes escolares em todo o Brasil, de modo a restringir a importância do estudo da antiguidade ao fato

²² O uso do termo, inclusive, centra a narrativa na perspectiva europeia, sugerindo que a história das Américas começa com a chegada dos europeus.

de o aluno conhecer as principais heranças greco-romanas (Leite, 2020, p. 103-104).

A permanência de uma visão tradicional (ou classicista) da História Antiga na Base Nacional Comum Curricular, contribui significativamente para o abismo entre as inovações da pesquisa acadêmica sobre o tema no Brasil e a prática do ensino nas escolas. É imperativo que o ensino da Antiguidade dialogue com as demandas das transformações sociais contemporâneas, refletindo as complexidades e desafios do mundo atual. Como salienta Funari (1997, p. 90), a perpetuação de desigualdades sociais e opressões está profundamente enraizada na difusão de valores tidos como "clássicos". O que nos levar a refletir que repensar o ensino da Antiguidade atrelado a essas noções aqui apresentadas é tarefa essencial, e cuja prática poderá abrir espaço para perspectivas renovadoras, capazes de confrontar problemas atuais e fomentar uma educação mais crítica, inclusiva e promotora da equidade.

Nesse sentido, propomos repensar o estudo do clássico no espaço escolar, entendendo que a problematização da ideia de herança, legado, e “consequente sofisticação das análises dos conteúdos de História Antiga pode auxiliar, inclusive, em uma compreensão mais detida de problemas sociais arraigados, instituídos” (Silva, 2010, p.116), pois consideramos que a “História Antiga é tanto mais oportuna para a aprendizagem escolar quanto mais dialogar com os problemas, questões, tensões e angústias do tempo presente” (Moerbeck, 2021, p. 51).

Para tanto, contudo, faz-se necessário pensar alguns desafios em torno da realidade atual. Nessa empreitada, o primeiro passo irá na direção de uma proposta que aponta uma forma de combater/contornar a problemática curricular destacada, buscando repensar as noções em torno do clássico no espaço escolar. O segundo, diz respeito a como conduzir essa proposta para uma geração digital, preocupando-se com a inegável presença das telas na formação dos mais jovens na atualidade, o que estará interligado a formação de uma *consciência histórica* proveniente de uma *cultura histórica* digital (Noiret, 2015; Moerbeck, 2023; Rüsen, 2006).

Com base nessas preocupações, podemos levantar uma importante discussão: considerando que a Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental privilegia o estudo das tradições clássicas, ou seja, da Grécia e de Roma, não seria oportuno aproveitar essa abordagem para explorar também outras culturas e comunidades que, de alguma forma, se entrelaçaram com esses povos? Essa abordagem poderia resultar na promoção de um olhar mais crítico e diverso sobre a “Antiguidade Clássica”? A resposta para essas perguntas nos parece ser positiva. Contudo, faz-se necessário, a princípio, relocar o olhar dado a algumas prescrições curriculares.

Retornemos, então, ao que prescreve as diretrizes curriculares. Conquanto as *Unidades*

Temáticas, os Objetivos do Conhecimento e as Habilidades sejam apresentados como elementos-chave da estrutura dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento presente na BNCC, os envolvidos no processo de construção do material não deixaram dúvidas que a própria Base Nacional está alicerçada em 10 *Competências Gerais*²³. Essas competências são definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). Nesse sentido, as *Competências Gerais* balizam o trabalho com os conteúdos (*Unidades Temáticas, objetivos do conhecimento e habilidades*).

Dessa forma, em nossa proposta buscamos nos apoiar nas noções provenientes dessas *competências gerais*, tais como “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, além de “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas”, ademais, no percurso, utilizar “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” para “produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, BNCC, 2018, p. 9). Assim, acreditamos ser possível, utilizar a premissa de “mobilização dos conhecimentos” presente nas *competências*, para promover reflexões sobre os processos de interconexões existentes no mundo antigo, afastando-se dos limites do tradicionalismo recorrente nos conteúdos escolares.

Alinhados a essas noções, podemos começar a (re)pensar o clássico no espaço escolar. O conceito de clássico, como vimos, está fortemente vinculado a uma longa tradição que remonta ao Renascimento europeu e ao fortalecimento do classicismo nos movimentos humanísticos dos séculos XVIII e XIX. Nesse contexto, estabeleceu-se como “um padrão de expressão cultural superior, baseado em critérios humanistas e antropocêntricos. Um modelo a ser seguido na arte, na literatura e em outros campos” (Cairus, 2011 apud Frizzo; Leite; Silva, 2023, p. 5-6). No entanto, seguindo a proposta de Salvatore Settis (2019), os clássicos não devem ser encarados como monumentos intocáveis do passado, mas como elementos vivos e

²³ Essas *Competências*, inclusive, usualmente estão em direta contradição com as estruturações disciplinares da BNCC. Seja como for, é uma brecha que aqui buscamos usar a favor de uma prática que dialoga com as necessidades da atualidade e não deixa de seguir as linhas centrais do que prescreve o documento.

dinâmicos, com relevância contínua para os desafios do presente. Afinal, eles não apenas influenciaram profundamente as sociedades em que foram produzidos, mas também permanecem como fontes de inspiração e reflexão capazes de enriquecer nossa compreensão do mundo atual.

Exemplos dessa ressonância podem ser identificados em trabalhos que partem de tragédias gregas como *Antígona*, de Sófocles, que explora o conflito entre as leis divinas e humanas, um dilema que ecoa em diversos temas da contemporaneidade. No estudo de Ana Néu (2021), à exemplo, *Antígona* é revisitada como uma forma de refletir sobre os papéis das mulheres na sociedade ateniense e suas representações. Na peça teatral de Jean Anouilh (1965), *Antígona*, a obra é reinterpretada de modo a ser relacionada à resistência contra regimes “totalitários” durante a Segunda Guerra Mundial. Já no romance *Home Fire*, Kamila Shamsie (2017) transpõe o dilema central de *Antígona* para o cenário contemporâneo, abordando temas como terrorismo, identidade cultura e lealdades familiares em uma sociedade multicultural. No Brasil, peças como *AnTígona - A Retomada* (2024), do grupo *Luz Criativa* (Recife-PE), oferece uma leitura afrocentrada²⁴, destacando, na personagem principal, nuances da realidade de muitas mulheres negras brasileiras que enfrentam as dores da violência cotidiana.

Além disso, outras obras clássicas têm sido repensadas de maneiras semelhantes. *Medeia*, de Eurípides, por exemplo, foi revisitada por Christa Wolf (1996) em seu romance *Medea: Vozes*, que oferece uma perspectiva mais empática e crítica sobre a personagem, desconstruindo a visão tradicional de vilania atribuída à protagonista. Da mesma forma, Margaret Atwood, em *The Penelopiad* (2005), reinterpreta a *Odisseia*, de Homero, pela perspectiva de Penélope e das mulheres da trama, destacando questões de gênero e poder frequentemente negligenciadas nas narrativas originais. Também há *Circe* (2018), de Madeline Miller, cujo trabalho ressignifica a personagem mitológica da Odisseia, dando-lhe uma nova perspectiva, em que Circe, antes vista apenas como um obstáculo para jornada de Ulisses, é retratada como uma mulher complexa, “entre o castigo dos deuses e o desejo de amor humano”.

Já mais especificamente nas plataformas online, pode-se encontrar produções como *Lore Olympus*, uma webcomic²⁵ escrita e ilustrada por Rachel Smythe (2018), que combina

²⁴ A teoria da afrocentricidade privilegia, em contraponto ao eurocentrismo, o pensamento e todo sistema cultural africano como centralidade histórica e base dos processos de produção de conhecimentos e valorização da ancestralidade para as pessoas africanas do continente e da diáspora (Reis; Silva; Almeida, 2020, p. 134)

²⁵ Webcomic é uma história em quadrinho publicada exclusivamente na internet. *Lore Olímpus* está disponível de forma gratuita na internet (https://www.webtoons.com/en/romance/lore-olympus/list?title_no=1320). No Brasil, essa produção foi traduzida e adaptada para o formato físico, tornando-se popular entre adolescentes e até mesmo crianças, embora sua classificação indicativa seja para maiores de 16 anos.

elementos da mitologia clássica com questões contemporâneas, abordando temas como dinâmicas de poder, relações interpessoais e embargos emocionais. Além disso, destacamos as animações educativas do canal do *YouTube TED-Ed*²⁶, as quais, de certa forma, influenciaram nosso trabalho, especialmente aquelas voltadas para adaptações de histórias oriundas de textos clássicos e debates científicos, cujo conteúdo não apenas reinterpretam motes históricos e literários de maneira acessível, mas também promovem um diálogo interdisciplinar e criativo, unindo educação e entretenimento através de recursos multimídia.

Outros exemplos podem ser identificados nos trabalhos feitos com as tragédias e comédias gregas utilizadas na elaboração do Festival de Teatro Grego na Universidade de Pernambuco, *Campus Mata Norte* (UPE, CMN), cujo exercício propõe reflexões sobre passado e futuro, além de promover as peças gregas e suas representações como instrumentos educativos para refletir sobre os dilemas humanos, tornando-as ferramentas fundamentais para o diálogo com o presente (Souza Neto; Cordeiro, 2023).

Ou seja, de produções artísticas a exercícios pedagógicos formais, há, na atualidade, diversos exemplos práticos de como os clássicos podem ser repensados a partir de inspirações, reflexões, necessidades ou mesmo instrumentalizações do presente, fornecendo uma rica tessitura de usos e significados. Salientamos, contudo, que repensar os clássicos, na perspectiva aqui defendida, vai além de oferecer novas interpretações ou aplicações para esses materiais. Trata-se, sobretudo, de construir problematizações que aprofundem nossa compreensão sobre como discursos e relações de poder são forjados e legitimados por meio do uso dessas referências. A formação histórica do Estado-Nação brasileiro, por exemplo, está profundamente marcada por concepções que, ao se alicerçarem nos estudos dos clássicos gregos e romanos, contribuíram para sustentar a violência do colonialismo europeu (Silva, 2017, p. 1). Compreender essa dinâmica e subvertê-la, apontando caminhos diferentes no trato com essas fontes literárias clássicas, é a essência do que nos referimos ao propor a utilização dessas obras no ensino escolar para promover espaço para debates mais amplos, plurais e que estimulem a capacidade de compreender e combater problemáticas do tempo vivido, com foco nas relacionadas ao próprio ensino da História Antiga no Brasil.

Para dinamizar essas noções, além de utilizar as competências da BNCC como elemento norteador, destacamos que o documento em questão também oferece certa abertura em suas

²⁶ Link de acesso ao canal: <https://www.youtube.com/@TEDEd>. Destacamos animações como: *Por que você deveria ler a "Eneida" de Virgílio*, de Mark Robison (<https://www.youtube.com/watch?v=p4mbk59rbjE>) e *Tudo que você precisa saber para ler a Odisseia de Homero*, de Jill Dash (<https://www.youtube.com/watch?v=8Z9FQxcCAZ0>).

habilidades para questionar noções eurocêntricas consolidadas na narrativa histórica oficial. Um exemplo disso é a inclusão de habilidades como a EF06HI09 (“Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas”) e a EF06HI15 (“Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado”) (Brasil, 2018, p. 421 apud Carvalho; Girardi; Figueiredo, 2021, p. 257).

Essas *habilidades* oferecem uma oportunidade pedagógica para explorar a *História do Mediterrâneo Antigo*, uma abordagem que surge de um processo de reorganização do campo da História Antiga ocorrido entre as décadas de 80 e 90. Segundo Gilberto Francisco (2017, p. 52-53, grifo nosso), essa perspectiva desloca o foco de uma visão universalista e generalista para uma abordagem que reconhece a diversidade e a complexidade das interações culturais. Nessa concepção, a História deixa de ser vista apenas como um relato clássico e ocidentalizado, permitindo que as partes do mundo que não participaram diretamente da História Antiga deixem de ser consideradas periféricas. Em vez disso, essas regiões são reconhecidas como espectadoras e interlocutoras de uma experiência histórica compartilhada, promovendo um *exercício de alteridade*.

Nessa abordagem, o Mediterrâneo surge como um conceito cuja sistematização se deve, em grande medida, à obra *The Corrupting Sea: a study of mediterranean history* (2000), de Peregrine Horden e Nicholas Purcell. Segundo os autores (2000, p. 12-14), o Mediterrâneo deve ser entendido não apenas como uma unidade geográfica, mas como um espaço marcado pela fragmentação ambiental e pela conectividade humana. Eles definem o Mediterrâneo como um "mosaico de micro-regiões" interligadas por uma complexa rede de trocas econômicas, culturais e sociais. Sob essa lógica, o Mediterrâneo combina elementos físicos (clima, geologia, vegetação) com aspectos humanos (relações sazonais e práticas agrícolas), ou seja, ele pode ser visto como um espaço ecológico e geográfico interconectado pelas ações humanas em seu entorno.

Para Horden e Purcell, todas as comunidades mediterrâneas viviam inseridas nessa vasta rede de conexões: não existiam de forma isolada, mas faziam parte de uma grande teia de interdependências, em que as relações de circulação e interação eram fundamentais para a configuração histórica da região (Guarinello, 2013, p. 50-51). Nesse sentido, essa visão destaca o Mediterrâneo como um espaço dinâmico, onde a diversidade cultural era mediada por intensos fluxos de contato e troca entre povos, promovendo o constante cruzamento de influências e a construção de uma história compartilhada, o que fomenta uma compreensão mais ampla do

passado, questiona os limites da tradição ocidental e valoriza as múltiplas dinâmicas culturais que moldaram o Mediterrâneo e suas interações com outras regiões.

Considerando essas questões, optamos por trabalhar com o clássico literário *Eneida* (2021), de Virgílio, com foco em seu *Livro I*, no qual *Eneias naufraga ao largo de Cartago*, estabelecendo o centro narrativo em território africano. Nossa objetivo inicial foi interpretar essa narrativa como uma rica representação dos contatos e interações entre os povos do Mediterrâneo na Antiguidade, especialmente sob a perspectiva da renovação do campo da História Antiga (Guarinello, 2013). Em seguida, a partir dessa forma de repensar esse clássico antigo, levamos a abordagem para o 6º ano do Ensino Fundamental, alinhando-a às prescrições da BNCC, enquanto promovemos um exercício de alteridade (Francisco, 2017). Por meio desse exercício, os alunos são convidados a compreender a obra como um testemunho[narrativa] literário fundamental para o entendimento do mundo romano e das conexões históricas que integraram diferentes comunidades no Mediterrâneo Antigo, permitindo explorar as dinâmicas culturais, políticas e econômicas que sustentaram a interdependência e as trocas na região, desconstruindo visões eurocêntricas e estimulando a *consciência histórica*.

1.3 Sob um novo outro ritmo: Cultura Histórica, Consciência História e o Ensino de História Antiga para uma geração digital

Nossa proposta, no entanto, enfrenta desafios significativos, os quais, paradoxalmente, também reforçam e justificam suas próprias diretrizes e objetivos. Dentre essas preocupações, não há como ignorar aquelas que passaram a impactar o ensino escolar brasileiro frente às problemáticas, tanto as geradas quanto as agravadas, pela pandemia da COVID-19. contexto que, como vimos a partir dos dados da UNICEF, agravou os problemas com relação a alfabetização no país e, em paralelo, ampliou o acesso aos meios de informação. Ou seja, enquanto a realidade pandêmica agravou desigualdades sociais e afastou milhões de alunos dos espaços escolares, ela também os aproximou das telas. Esse movimento foi marcado por um crescimento exponencial no acesso a conteúdos audiovisuais, como aponta o relatório de *Streaming Global* do *Finder* de 2021, citado pelo Ministério da Cultura, que destaca o Brasil como o segundo maior consumidor de serviços de streaming no mundo, atrás apenas da Nova Zelândia (Brasil, Ministério da Cultura, 2024). Conquanto o relatório tenha como foco o público adulto, quando pensado em relação aos dados da UNICEF, observa-se que há nos dias atuais uma intensa e crescente relação entre os brasileiros e as mídias digitais, o que tem impactado acentuada na forma como nossa sociedade interage no e com o mundo (Maior Neto; Teodósio,

2023).

Nesse sentido, sob ‘um novo outro ritmo’, emergem novas percepções de tempo e espaço, configurando um cenário que molda uma geração intensamente conectada a uma “cultura” informacional virtual²⁷ (Dalbosco, 2008), marcada pela celeridade de informações oriundas das mídias digitais. Estas, segundo Belloni (2009, p. 33-36), relacionam-se com a educação ao incidir sobre processos de socialização, significação, preenchimento simbólico com imagens e construção de mecanismos cognitivos. Além disso, impactam a aprendizagem por meio da impregnação — a capacidade de penetrar profundamente na consciência.

Nessa relação, novas maneiras de entender o passado também são configuradas a partir do que é definido como *história digital*, compreendida como todo o complexo universo de produções e trocas sociais tendo por objeto o conhecimento histórico, transferido e/ou diretamente gerado e experimentado em ambientação digital — envolvendo pesquisa, organização, difusão, uso público e privado, fontes, livros, didática, entre outros aspectos (Noiret, 2015, p. 33).

Sob essa dinâmica, dois elementos surgem como fundamentais: o conceito de *consciência histórica* e sua relação com a *cultura histórica*, ambos intimamente conectados à estrutura da Didática da História. Segundo o historiador alemão Jörn Rüsen (2006, p. 08), a Didática da História desempenha um papel crucial no fazer historiográfico, pois é por meio dela que o conhecimento histórico ganha sentido e relevância, especialmente em sua dimensão prática, pois a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. No entanto, durante a formação da História enquanto ciência, embora a cientificação da História tenha buscado conferir-lhe uma base racional, Rüsen (2006, p. 9) observa que, paradoxalmente, esse processo levou a uma "irracionalização" da história. Ou seja, houve um distanciamento entre o estudo histórico e sua razão de ser, resultando em uma desconexão entre a História e seu papel de orientar a compreensão do presente e do futuro.

A História, nesse contexto, tinha seu papel justificado pelo seu status (por si mesma, a ciência histórica), pressuposto que não teve sustentação (Hartog, 2017). Nesse sentido, a didática da História representaria um meio importante para revitalizar a própria história, tornando-a necessária pela sua utilidade prática a partir do seu potencial de formar uma operação mental complexa que permite aos indivíduos situar-se temporalmente e entender as relações entre passado, presente e futuro: a *consciência histórica*.

²⁷ Refere-se à maneira como as interações sociais e o acesso à informação são moldados pelo ambiente virtual. Essa cultura implica desafios e transformações nas relações sociais devido à virtualização crescente, impactando como as informações são geridas e compartilhadas (Dalbosco, 2008).

Para Rüsen (2006, p. 14-15), a consciência histórica se configura como um conjunto coerente de operações mentais que caracterizam a singularidade do pensamento histórico e sua função na cultura humana. Essas operações, por sua vez, são construídas por meio das narrativas históricas, entendidas como as diferentes formas de relatar o passado, cujo alcance ultrapassa a esfera exclusiva dos historiadores, pertencendo a um domínio amplo e compartilhado. Nessa perspectiva, como observa Maria Auxiliadora Schmidt (2017, p. 62), a narrativa histórica desempenha simultaneamente o papel de forma e função da aprendizagem histórica, tendo como objetivo central a construção da *consciência histórica*. Assim, a narrativa sobre o passado se estabelece como o eixo fundamental para a compreensão dos acontecimentos e sua definição enquanto história.

Esses elementos nos conectam à compreensão da *cultura histórica*. Segundo Rüsen: "A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública" (Rüsen, 1994, p. 4, apud Bittencourt, 2014, p. 42). Ou seja, refere-se ao conjunto de práticas, símbolos, narrativas e formas de comunicação que uma sociedade utiliza para lidar com o passado e atribuir significado a ele. Ela engloba as maneiras como a história é representada em monumentos, museus, livros didáticos, mídia, cerimônias públicas e até mesmo nas conversas cotidianas. A cultura histórica é, portanto, o pano de fundo que molda e orienta a forma como os indivíduos e os grupos sociais se relacionam com o passado.

Nesse sentido, a *cultura histórica* está, de maneira geral, relacionada a diversas esferas do campo histórico. Ela influencia diretamente: (1) a formação do profissional de história, ao fornecer as bases teóricas e práticas que moldam as interpretações históricas; (2) está presente na pesquisa acadêmica, nas quais as narrativas e debates sobre o passado são constantemente revisados e reconstruídos; (3) desempenha um papel crucial no ensino de história nas escolas, ao fazer parte/fornecer tanto o conteúdo quanto os métodos pedagógicos utilizados para ensinar o passado às novas gerações; e (4) se manifesta também em meios e materiais externos aos espaços formais de ensino, como museus, filmes, exposições, mídias sociais e outras formas de popularização da História, que contribuem para a construção de uma *consciência histórica* na sociedade em geral, compondo o conjunto de referências sobre o passado com o qual temos contato. À luz dessa compreensão, a cultura histórica pode ser a:

“(...) intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma pléiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais,

memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais" (Flores, Elio, 2007, p. 95)

Dessa forma, pensar a cultura histórica é pensar historicamente, refletir sobre a produção do conhecimento historiográfico, suas (re)avaliações e a própria formação do historiador. Mas não apenas isso: a cultura histórica pode ser compreendida como um elemento presente em diversas esferas sociais, fundamentais para a construção da consciência histórica — a qual pode nos auxiliar a compreender o mundo em que vivemos e a nos posicionar diante dele.

A partir dessas considerações, pode-se articular que conforme as formas de produção e divulgação das narrativas históricas (elementos-chave para formação da consciência histórica) e da cultura histórica se transformam com o tempo, a maneira como esses elementos irão influir no entendimento sobre o passado também irá. Isso implica considerar que, no tempo vivido, mediante a celeridade das mídias e dos avanços tecnológicos, temos lidado com novas formas de culturas históricas, bem como da propagação delas — das reconstituições em 3D de monumentos e fontes históricas diversas, às elaborações provenientes do uso de IA's — o que irá impactar diretamente na formação da *consciência histórica*.

Compreendendo essa dinâmica e ligando-a ao contexto que apresentamos, torna-se fundamental considerar o papel que as narrativas difundidas especialmente nas mídias audiovisuais exercem. De acordo com Rosenstone (2010, p. 17), desde "algum momento do século XX", o cinema e a televisão se tornaram o principal canal para "transmitir as histórias que nossa cultura conta pra si mesma", de modo que ignorar essa realidade implicaria em "nos condenar a ignorar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos e as pessoas que constituem a história".

Trazendo essa reflexão para o presente, pode-se afirmar que o impacto das mídias na construção das narrativas históricas ampliou-se significativamente em gênero e grau. Se no século XX o cinema e a televisão desempenhavam um papel central na transmissão das histórias sobre o passado, hoje esses meios coexistem e interagem com uma miríade de plataformas digitais, ampliando exponencialmente o alcance e a velocidade da circulação dessas narrativas. Assim, para cada aula de História ou leitura de um texto acadêmico, há milhões de pessoas que terão contato com o mesmo tema por meio de diversas mídias, cada vez mais acessíveis, dinâmicas e fragmentadas. Redes sociais midiáticas como *Facebook*, *Instagram* e *TikTok*, plataformas de vídeo como *YouTube* (incluindo seus *Shorts*²⁸), e serviços de streaming como

²⁸ É um formato de vídeo curto criado pela plataforma para acompanhar a popularidade de conteúdos rápidos que dominam redes como *TikTok* e *Instagram Reels*. Os vídeos têm geralmente 60 segundos, são gravados (ou orientados) na vertical e costumam trazer conteúdos ágeis e envolventes como tutoriais, trechos de vídeos maiores, tendências, comédia, música ou qualquer tipo de entretenimento leve e direto. Eles aparecem em uma aba própria

Twitch, Netflix, Prime Video e Disney+, exemplificam bem essa nova configuração do consumo de conteúdo histórico, tornando-se espaços poderosos para a difusão — e disputa — das representações do passado.

O ensino de História Antiga também tem sido impactado por essa nova realidade. Para Souza e Mota (2020, p. 150), a Antiguidade continua despertando o interesse de alunos do Ensino Fundamental e Médio, especialmente por sua rica produção cultural (seja filosófica, histórica, artística ou política), fazendo com que esse interesse não esteja dissociado das novas ferramentas, aplicativos e mídias digitais, que desempenham um papel cada vez mais relevante na forma como os estudantes acessam e interagem com esse conhecimento. Contudo, os espaços formais de ensino ainda “caminham a passos lentos no que diz respeito ao uso dos recursos digitais”, enquanto esses aparelhos são utilizados diuturnamente para propagar narrativas históricas de modo a atingir amplas audiências (Maior Neto; Teodósio, 2023). Esse tipo de tratamento do passado é denominado pela historiadora Sônia Menezes (2019, p. 70). de “produção midiática de história”, a qual possui dupla característica que é, ao mesmo tempo, consumo e produção: consumidora e produtora de história, que instrui sobre o passado, e que também tem relação com apropriação conservadora sobre o passado.

Possivelmente devido aos fatores destacados por Thiago Mota, ou ainda que as motivações variem, a Antiguidade não ficou alheia às produções midiáticas de história. No tempo vivido, observa-se uma proliferação de narrativas sobre o período antigo em plataformas digitais, fenômeno que Souza Neto (2019) categoriza como um infinito banco de imagens/ideias sobre a Antiguidade. Contudo, esse acesso facilitado traz riscos: muitas dessas produções reproduzem visões problemáticas, reforçando uma interpretação tradicionalista da História Antiga. Nesse contexto, Belchior e Bernardo (2024) alerta para o uso instrumental desse repertório histórico por grupos conservadores, que distorcem eventos e sociedades para legitimar ideologias excludentes. Como demonstra o caso de Esparta, segundo os autores, frequentemente retratada em certos círculos extremistas do Brasil como uma sociedade heroica de valores neofascistas. Tais narrativas não apenas banalizam o passado, mas também promovem ataques à dignidade humana, associando a Antiguidade a ideais ufanistas, prática em que determinado grupo étnico se utiliza de algo para justificar a sua superioridade sobre os demais, o que possui proeminência no estudo da História Antiga Clássica (como vimos, de Grécia e Roma), cujo entendimento, enquanto clássicas, permeiam a ideia de superioridade às

dentro do aplicativo e têm alto potencial de viralização, já que o algoritmo do YouTube favorece esse tipo de conteúdo mais dinâmico e de fácil consumo.

demais Histórias Antigas (Belchior, 2021, p. 92-93)

Não obstante, destaca-se o caso do *Brasil Paralelo*, empresa multimídia que se autodenomina produtora de conteúdo educativo e de entretenimento. Desde sua fundação em 2016, a empresa utiliza meios diversificados — como vídeos, e-books e notícias — para ampliar o alcance de suas narrativas históricas²⁹. Em 2023, realizamos alguns apontamentos sobre a visão reducionista que as produções dessa empresa promovem sobre a História Antiga, destacando o vídeo “Conheça a emocionante origem da civilização ocidental”³⁰, cuja narrativa constrói uma linha artificial que conecta “a filosofia grega, o Direito Romano e a moral judaico-cristã” a uma suposta identidade do Ocidente (Maior Neto; Teodósio, 2023, p. 7), concepção que, segundo os autores da mídia, fora concebida pelos europeus após vitórias contra o avanço muçulmano, enfatizando a atuação de Carlos Martel, que para a Batalha de Poitiers (732 EC) teria buscado resposta “no ensinamento dos gregos antigos” e “fez lembrar os antigos espartanos na sua resistência e coragem”, representando “a última chance de resistência do Ocidente”³¹.

Já em 2024, o historiador Moerbeck destacou as problemáticas das produções do *Brasil Paralelo*, questionando o conceito de civilização adotado pela empresa em artigos e conteúdos veiculados no YouTube. Nessa análise, refletiu sobre o alcance e as narrativas de materiais que promovem uma pauta revisionista da história, especialmente por meio da instrumentalização da História Antiga para legitimar agendas ideológicas conservadoras, cuja projeção estabelece uma defesa do já referido “percurso civilizatório”, que, além dos elementos supracitados, também fomenta ideias como a exclusividade da ciência ao mundo ocidental (Moerbeck, 2024, p. 42).

Nesse contexto, em que a disseminação dessas perspectivas sobre a Antiguidade nas redes sociais e em ambientes digitais cria um “banco de ideias” problemáticas e acessíveis a todos, surge uma questão crucial levantada pelo historiador Souza Neto ao refletir sobre o ensino de História Antiga: “É possível, ao profissional de História, desconhecer essa nova realidade? Desconsiderar esse patrimônio/desafio que os alunos trazem à sala e que, decerto, irá formatar sua recepção do conteúdo escolar e a decorrente construção do conhecimento?” A

²⁹ O alcance da empresa no YouTube tem sido significativo, contando com mais de quatro milhões (30/01/2025) de inscritos em seu canal.

³⁰ A produção em questão tem por título “Conheça a emocionante origem da civilização ocidental”. Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=gz_bHpDrJDo Último acesso em: 29/01/25

³¹ Ou seja, a produção incorpora diversos elementos característicos de uma visão tradicional da História Antiga, alinhando-se aos temas que temos discutido. Destaca valores considerados clássicos — como a filosofia grega, o Direito Romano e a moral judaico-cristã —, estabelece uma oposição binária entre Oriente e Ocidente, contrapondo o europeu cristão ao árabe muçulmano, e reforça a noção de superioridade europeia ao enfatizar o desfecho do conflito como uma vitória civilizacional.

essa provocação, alinhamo-nos à perspectiva do autor e afirmamos: “Acreditamos que não”.

Entretanto, é preciso ir além dessa constatação. Quando analisamos as características dessa geração, que enfrenta dificuldades no processo de letramento/alfabetização enquanto cada vez mais cedo é exposta a uma formação moldada pelas telas, surge um ponto de reflexão essencial. As novas formas de narrar o passado, quando consumidas sem uma análise crítica, podem “levar a uma formação histórica deficitária” (Soares; Cardoso, Mueller, 2022, p. 3). Esta, relaciona-se com um ensino em que os sujeitos não desenvolve, de maneira adequada, os conhecimentos, habilidades e reflexões críticas necessários para compreender o passado e suas relações com o presente.

Para lidar com isso, é necessário promover no e com os educandos o desenvolvimento do pensamento histórico³², um processo ativo de investigação e reflexão sobre o passado, essencial para a construção do conhecimento e consciência históricos, cuja estrutura possui três colunas fundamentais:

- 1) a necessidade de associar os temas às competências do pensamento histórico; 2) a importância de considerar as fontes como ponto de partida para problematizar os temas; 3) fazer do aluno o protagonista do desenvolvimento da aprendizagem (Boutonnet; Cardin; Éthier, 2013 apud Moerbeck, 2021, p. 68).

Com base nesses princípios, desenvolvemos para o 6º ano nossa proposta integrando análise literária, pensamento histórico e expressão artística a partir de uma elaboração colaborativa de um roteiro e storyboard para uma animação digital, tendo como ponto de partida o estudo do *Livro I da Eneida*, de Virgílio. O objetivo central foi estimular a *consciência histórica* por meio de competências do pensamento histórico — como análise crítica de fontes, interpretação contextualizada de documentos e reflexão sobre representações culturais —, articulando-as à construção criativa de narrativas que representassem as dinâmicas do mundo antigo pelo mediterrâneo, especialmente as relações entre Roma e Cartago.

A atividade partiu da proposta de que os alunos, como protagonistas do processo de aprendizagem, explorassem a *Eneida* não apenas como obra literária, mas como um documento histórico que reflete valores, conflitos e imaginários da Antiguidade. Ao analisar as representações de Cartago e das interações mediterrâneas no texto, os estudantes foram desafiados a interpretar o conjunto de representações presentes na produção, identificando como Virgílio construiu uma narrativa influenciada por contextos políticos e culturais de sua época. Essas reflexões críticas serviram de base para a criação coletiva do *roteiro* e do

³² Que também pode ser entendido como o conjunto de competências cognitivas e analíticas que possibilitam a compreensão e a construção do conhecimento histórico, sendo essenciais para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica.

storyboard, nos quais sintetizaram interpretações sobre diversos temas que interagiram com as identidades dos discentes, suas interpretações formas de ver o mundo antigo.

Os materiais produzidos — posteriormente utilizados pelo professor para a edição da animação como veremos no capítulo 03 — visaram materializar o conhecimento construído, transformando os alunos em coautores de uma representação dinâmica e, como veremos, diversa sobre o passado. Ao transpor análises históricas para a linguagem audiovisual, os estudantes exercitaram a organização de informações, a seleção de trechos significativos e a tradução desses elementos em recursos visuais e narrativos. A proposta, assim, uniu educação histórica e criatividade, almejando promover uma compreensão mais profunda das complexidades do Mediterrâneo antigo.

2. LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: UMA NOVA VISÃO PARA UM CLÁSSICO ANTIGO

Para explorar as potencialidades de nossa fonte e construir uma base que a torne acessível ao ensino escolar, propomos neste capítulo refletir sobre as interações entre História e Literatura. Nossa ponto de partida é compreender como a articulação entre esses dois campos, mediada pelas *Teorias das Representações Sociais*, pode favorecer a construção de uma abordagem mais crítica e plural da História Antiga. Tal perspectiva convida o alunado a pensar o passado não apenas a partir de uma matriz europeia, mas considerando a complexidade e diversidade cultural do Mediterrâneo antigo.

É nesse horizonte que olhamos para a *Eneida* como uma possibilidade de introduzir a literatura clássica no ensino de História de maneira crítica e reflexiva, tensionando as formas como Cartago é retratada e enxergar nisso uma oportunidade de utilizar o espaço já reservado ao "clássico" nos currículos escolares, como uma oportunidade para trazer à tona aspectos frequentemente marginalizados da cultura e história africanas, servindo-se de elementos simbólicos e políticos que permeiam a *Eneida* para trazer mais Cartago nas práticas de ensino nas escolas.

2.1 A literatura a partir do conceito de representações sociais

A relação entre a História e a Literatura perpassa uma antiga e talvez já desgastada questão que envolve a aparente dualidade entre ficção e realidade. A História, ao menos até a primeira metade do século XX, entendida sobretudo a partir de uma visão positivista como relato fiel sobre o passado, terá como ponto de ancoragem o entendimento de que aqueles que atuam em sua produção deverão "mostrar o que realmente aconteceu" (*wie es eigentlich gewesen*), assim atribuía Leopold von Ranke ao enfatizar a importância da precisão factual e da imparcialidade na escrita da História. A Literatura, sob essa lógica, ocuparia um nível hierárquico inferior, o espaço da narrativa ficcional, entremeada por exageros artísticos e extrações da realidade, de modo que os historiadores socioculturais que se aproximavam do elemento mais narrativo das produções literárias e não inflexivelmente descritivos da pretensa realidade da historiografia positivista, atribuía-se a caracterização de pouco profissionais, meros diletantes (Burke, 2010, p. 12).

Será sobretudo a partir da proposição da *Nova História Cultural* que esse afastamento terá suas fronteiras diluídas, de modo que a História e a Literatura passarão a estarem, segundo Pesavento (2003, p. 32), "mais juntas do que nunca". Essa aproximação se dará a partir tanto

da reorientação epistemológica da historiografia, quanto das reflexões sobre a dualidade ficção versus realidade que ocorreu no período. No palco dessa discussão, podemos recordar ligeiramente da atuação de Modris Ekeistein (1992), ao evocar discussões que buscaram trazer à baila questões fundamentais sobre como a arte é capaz de produzir uma realidade própria, não como mera imitação da realidade cotidiana, mas algo mais intensificado, mais primal e direto. No centro de suas ideias, a “ficcão” não será entendida como uma mentira ou elemento desconectado da experiência humana, mas uma interpretação radical da realidade, algo que leva o espectador — ou, no caso da Literatura, o leitor — a uma experiência alegórica da existência. Dessa forma, a Literatura emerge como uma alegoria do real, construída a partir de vivências e escolhas, sejam individuais ou coletivas.

São nessas características que podemos observar a interseção entre a História e a Literatura, pois são ambas formas de dizer a realidade e de lhe atribuir/desvelar sentidos, discursos que respondem às indagações dos indivíduos sobre o mundo, em todas as épocas, narrativas que respondem às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade, que oferecem o *mundo como texto* (Pesavento, 2003, p. 32), uma forma de tornar presente o que está ausente. Por isso, trazem razões e sensibilidades que representam modalidades de percepção e expressão de noções sobre o mundo.

A proximidade entre História e Literatura sustenta-se, pois, na compreensão de que ambas têm o real como referência para narrar uma temporalidade. O real, no caso da Literatura, manifesta-se não apenas na representação de eventos ou contextos sociais, mas também na utilização de linguagens, códigos e símbolos que refletem a experiência humana. O escritor literário, ao produzir sua obra, parte de uma realidade concreta — seja ela histórica, social, psicológica ou cultural —, mas a transforma por meio de sua subjetividade, criando narrativas que, embora fictícias, dialogam com as vivências, os anseios e as contradições do mundo real. A Literatura, portanto, ancora-se no real, mas transcende-o, utilizando-se da imaginação e da liberdade criativa para construir universos que, mesmo inventados, ecoam verdades humanas. Já a História, por sua vez, tem seu real particular nos fatos, os documentos e os elementos que sustentam sua narrativa, embora também seja mediada pela subjetividade do historiador.

A distinção entre as duas modalidades, no entanto, reside na epistemologia³³. Enquanto os escritores literários buscam capturar a realidade por meio de elementos organizados para cativar seus leitores, gozando de plena liberdade criativa, os historiadores se apoiam em fatos e

³³ O que também resvala numa questão de método, pois as questões epistemológicas que envolvem o exercício do profissional da História, ao nosso ver, relacionam-se intrinsecamente com a metodologia que faz parte do seu métier.

fontes para se aproximarem da verdade. Contudo, o método não torna a produção historiográfica imune a ficcionalidades: seja na seleção de fontes, na escolha das palavras, na intenção ou mesmo nas omissões, há sempre uma construção que, assim como na Literatura, pressupõe uma interpretação, uma visão e uma abordagem específica sobre determinado objeto. Além disso, o historiador busca recriar um passado que, por definição, já não existe, situando-se em um espaço-tempo intangível. Para isso, ele precisa lançar mão da “capacidade humana de criar o inexistente”, o que evoca mais um ponto de convergência com a produção literária: um “exercício imaginário de reconstrução do mundo” (Pesavento, 2003, p. 32;34).

Nessa dinâmica, História e Literatura são, pois, *representações sociais* (RP). Estas, em grande medida pensadas a partir dos estudos da Psicologia Social, têm suscitando há mais e 40 anos inúmeros trabalhos. Denise Jodelet (2001, p. 21), buscará definir o conceito como saberes elaborados a partir de interações sociais, contextos culturais e experiências compartilhadas na construção de significados sociais; em outros termos, são ferramentas utilizadas para expressar compreensões da realidade. Nesse sentido, elas podem estar apoiadas em valores variáveis - segundo os grupos sociais de onde tiram suas significações - e em saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular; de modo a expressarem aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo, um guia para as ações e trocas cotidianas.

A Literatura e a História, vistas sob essa ótica, podem ser observadas enquanto versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações compartilhadas entre membros de um grupo. No caso da História, deve-se salientar, há os limites que envolvem a exigência do acontecido, ou seja, a representação não só deve partir do real enquanto elemento oriundo da experiência humana, mas do real ligado ao verossímil. Por isso, ao olhar para a relação entre as produções deve-se também ter o cuidado com as extrações a dimensão da “imaginação histórica” (Pesavento, 2003, p. 35), que envolve a dinâmica interpretativa que o historiador exerce ao lidar com as fontes e construir sua narrativa sobre o passado. Como a produção literária não se alicerça sob esse objetivo, esse limite pode ser superado pelas RS, cuja noção indica que no trato científico de determinado objeto (o que pode incluir o texto literário), cabe, pois, “descrever, analisar e explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento”, buscando identificar e entender os elementos de ordem informativa, cognitiva, ideológicas, normas, crenças, valores, atitudes, argumentos, que sempre estarão sob uma aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade

(Jodelet, 2001, p. 21).

Sob essa concepção, examinar a produção literária implica em entendê-la enquanto uma forma de representação social que, como tal, também é histórica, possuindo suas peculiaridades no tempo e espaço. Por isso, a adoção desse entendimento é capaz de promover o que foi chamado por Pesavento (2006, p. 15-16) de postura epistemológica capaz de diluir fronteiras e relativizar, em parte, a dualidade verdade/ficção, ou a suposta oposição real/não-real, ciência ou arte – geralmente atreladas a separação dos dois campos –, entendendo que a “literatura e história são narrativas que tem o real como referente, para confirmá-lo ou negá-lo, construindo sobre ele toda uma outra versão, ou ainda para ultrapassá-lo. Como narrativas, são representações que “se referem à vida e que a explicam”.

A partir dessa visão, podemos analisar as cinco características da representação social propostas por Jodelet e sistematizadas por Sêga (2000), relacionando-as à literatura:

- a) é sempre representação de um objeto;
- b) tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito;
- c) tem um caráter simbólico e significante;
- d) tem um caráter construtivo;
- e) tem um caráter autônomo e criativo.

O objeto da representação (a) refere-se ao que ou quem é alvo do processo de presentificação, um movimento que busca dar sentido a uma ausência, preenchendo-a com elementos que, ao se conectarem a conhecimentos comuns sobre o objeto, conferem-lhe significado e o tornam presente. Esse processo, no entanto, não ocorre no vazio: ele parte sempre de um caráter imagético (b), pois, ao tentar dar forma ao que não está materialmente ali, é natural que recorramos a imagens que evocam noções sobre o objeto a ser representado. Essas imagens, por sua vez, estão indissociavelmente ligadas a ideias, formas de entender e conceituar, já que a imagem mental que construímos emerge de referenciais reais, conhecimentos prévios e associações culturalmente compartilhadas. Estas, dizem respeito as trocas realizadas por um grupo que historicamente situado em um contexto sociocultural possuirá ideias conjuntas sobre determinado objeto, ou seja, diz respeito a uma territorialidade.

Talvez um dos exemplos mais pragmáticos desse processo é a representação do inferno (objeto). Quando lemos ou ouvimos a palavra "inferno", é quase inevitável que nossa mente crie uma imagem: um lugar envolto em chamas, habitado por seres de pele vermelha, chifres e

cauda pontiaguda (a imagem). Nesse cenário, pessoas são atormentadas, e os gritos e estertores ecoam, compondo uma cacofonia que materializa o tormento (a sensação). Tudo isso converge para a ideia de um espaço de dor e sofrimento (a percepção e o conceito). Além disso, essa representação carrega um caráter simbólico e significante (c): o inferno, sob essas noções, não se limita a ser um lugar físico, mas transforma-se em um símbolo repleto de significados culturais, religiosos e morais. Afinal, a visão de um mundo de castigos, fornecida através das representações é em grande medida fruto de uma construção da Igreja Católica que ao se servir de textos bíblicos, de obras como *Cidade de Deus*, de Agostinho, *O Inferno*, de Dante ou mesmo de manuscritos como *Visão de Túndalo*, propagou representações poderosas para mostrar a existência de uma vida após a morte, enfatizando os horrores e castigos para as almas pecadoras que não obedecessem aos ensinamentos cristãos (Duarte, 2013; Oliveira, 2012, 2019, p. 68-74), ou seja, foi capaz de fornecer a imagem/valor do que estava reservado para os que se afastavam dos ensinamentos da Igreja, os pecadores, hereges, etc. Nesse sentido, fará parte de uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”(Jodelet, 2001, p. 22).

Através desses elementos simbólicos e imaginativos das produções literárias, a representação do inferno mostra também um caráter construtivo (d) na medida em que constrói uma realidade alternativa, reorganizando o que conhecemos, o que pode ser entendido como a vida real, o cotidiano através do qual se pode experientiar dor e sofrimento; para criar algo novo, uma realidade/espaço onde essas dores são castigos para os nossos erros e desvios em vida. Nesse sentido, por fim, revela um caráter autônomo e criativo (e), já que não se limita a reproduzir o real, mas o transcende, inventando novas possibilidades de interpretação e significação a partir de alegorias.

Quadro 1 – Exemplo da definição de representação social

Características da Representação Social	Pense o Inferno
a) É sempre representação de um objeto	O inferno é o objeto da representação. Quando se fala ou pensa no inferno, ele é o alvo do processo de presentificação, sendo simbolicamente representado por uma ideia de sofrimento eterno.
b) Tem sempre um caráter imagético	Ao mencionar o inferno, a mente conjura imagens específicas: um lugar repleto de chamas, demônios com pele

	vermelha, chifres e caudas pontiagudas, e gritos de tormento.
c) Tem um caráter simbólico e significante	O inferno é mais do que um espaço físico. Ele carrega significados religiosos, morais e culturais, representando punição para os pecadores, um conceito ligado à moral cristã e à Igreja Católica.
d) Tem um caráter construtivo	A representação do inferno constrói uma realidade alternativa onde as dores e sofrimentos da vida são transformados em castigos pós-morte para aqueles que desobedecem aos preceitos religiosos.
e) Tem um caráter autônomo e criativo	A imagem do inferno transcende a realidade, criando novas possibilidades de interpretação. Não apenas reproduz a dor e o sofrimento, mas expressa uma forma simbólica e criativa de compreender o mal e o pecado.

Fonte: (Jodelet, 2001; Sêga 2000; Duarte, 2014; Oliveira, 2012, 2019; Chartier, 1992)

Para além do exemplo do inferno enquanto representação, deve-se entender que a organização e solidificação de discursos, seja qual for sua natureza, são o que irão formar a representação sobre determinado objeto. É nesse sentido que as representações sociais serão entendidas enquanto

sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processo variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (Jodelet, 2001, p. 22-23)

Todos esses elementos irão se relacionar com uma territorialidade, a pertença social dos indivíduos. ou seja, os elementos de caráter afetivo, normativo, que irão envolver as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas (Chartier, 1992). Por isso, estarão conectadas a noções prévias que determinado grupo social dispõe sobre algum objeto, criando pré-noções que, seja por meio do texto, da oralidade ou iconografia, irão criar uma imagem sólida sobre algo ou alguém. Essas concepções, muitas vezes de forma silenciosa e não percebida, passarão a ocupar um espaço importante de orientação da vida social, configurando formas de pensar, agir e criar experiências. Desta feita, operam como formas de conhecimento prático, possuindo diversas funções.

Dentre as funções das representações sociais, a pesquisadora Mary Jane P. Spink, especialista em Psicologia Social, com base sobretudo nas obras de Moscovici (1988) e Jodelet (1989), classifica três principais funções. A primeira refere-se àquelas representações que atuam na orientação das condutas e das comunicações, sendo chamada de *função social* das representações. A segunda função envolve as representações que atuam na proteção e legitimação de identidades sociais, sendo, portanto, uma função *afetiva*. Já a terceira função diz

respeito às representações que promovem a familiarização com a novidade, exercendo uma função *cognitiva* (Spink, 1993, p. 306). É importante destacar que a função afetiva das representações sociais está profundamente relacionada ao processo de integração e coesão social. Ao legitimar identidades sociais, as representações ajudam a garantir a continuidade de grupos, sustentando coesões baseadas em valores compartilhados. A afetividade nesse contexto, é essencial na medida em que cria um vínculo com o representado, permitindo uma aceitação mais fácil deste na medida em que o integra a sua pertença social.

Por outro lado, a função cognitiva das representações é crucial para a adaptação do grupo social ao novo e ao desconhecido. Ao promover familiarização com o novo, as representações sociais ajudam os indivíduos a integrar novas informações ou experiências em seus quadros de referência já estabelecidos, tornando o desconhecido mais compreensível e integrado ao universo simbólico do grupo. Esse processo cognitivo facilita a adaptação social e individual, permitindo que novas realidades sejam interpretadas e absorvidas de maneira mais fluida, sem causar choques tão fortes ou rupturas abruptas com as estruturas pré-existentes de pensamento. Uma das maneiras centrais como essas características atuam é por meio da ancoragem.

Para Moscovic (1978), a ancoragem pode ser vista como um mecanismo de adaptação através do qual as novas informações são "anexadas" a conceitos e representações já existentes na mente das pessoas, facilitando sua compreensão e aceitação dentro do contexto social. Isso ocorre, pois, naturalmente quando indivíduos lidam com o não conhecido, buscam referências próximas para tentar criar uma imagem mental sobre o objeto estranho, trabalhando um processo de assimilação que irá ganhar contornos a partir das representações compartilhadas pelo grupo ao qual pertence, permitindo que ideias inovadoras ou disruptivas sejam interpretadas de maneira que as tornem mais aceitáveis ou compreensíveis para os indivíduos (Sêga, 2000).

Essas duas funções — afetiva e cognitiva — se inter-relacionam, na medida em que enquanto a função afetiva assegura a coesão e continuidade do grupo, a função cognitiva facilita a adaptação e assimilação de novas experiências, criando, assim, uma dinâmica de continuidade e inovação dentro das representações sociais.

Essa dinâmica cria o terreno fértil para o surgimento de múltiplas representações sobre um mesmo objeto, que, ao se expandirem, formam o que chamamos de imaginário social: um conjunto de significados que se entrelaçam ao longo da história, moldando-se e sendo moldados pelos contextos sociais e históricos. O imaginário social, portanto, não é apenas um aglomerado

de ideias, mas um campo pulsante, onde significados são constantemente reinterpretados e transformados. Para Spink, esse imaginário nasce das produções culturais mais diversas, que são filtradas pelas representações hegemônicas de cada época, refletindo as visões de mundo dominantes. No entanto, também é ressignificado pelos grupos, por meio de seu *habitus* — as disposições moldadas pelas experiências e contextos sociais. (Spink, 1993, p. 305).

Dentro desse cenário, a produção literária se insere na medida em que é capaz de ser ferramenta propícia para a construção de ideias sólidas e influentes sobre um objeto, ou mesmo como instrumento para novas configurações, formas de pensar e resistências. Por isso, num sentido mais amplo, a produção literária é um reflexo do imaginário social e cultural de uma época, pois os autores se inspiram ou são influenciados pelas representações, valores, conflitos e experiências compartilhados por seu contexto histórico e social. Ao mesmo tempo, a literatura tem o poder de transformar esse imaginário, introduzindo novas perspectivas, questionando normas e propondo alternativas ao *status quo*.

Num contexto mais específico, a literatura também traz elementos intrínsecos à forma como os indivíduos configuram seus modos de comunicar, suas peculiaridades em termos de preferências, aprovações, negações e resistências. Ela não apenas reflete o imaginário social, mas também o tensiona, ao permitir que vozes marginalizadas ou alternativas ganhem espaço e questionem as narrativas dominantes³⁴. Para exemplificar essa atuação, podemos trazer à baila o estudo realizado por Moerbeck (2018), que, ao propor a alunos do 6º ano do ensino fundamental a construção de seus próprios mitos de fundação do mundo a partir da leitura da obra *Contos e lendas da mitologia grega*, escrita por Claude Pouzadoux (2001), observou que, mesmo lidando com a mitologia grega antiga, os estudantes teceram representações profundamente vinculadas a uma lógica cristã e ocidental.

Esse exemplo ilustra como o imaginário social, mesmo quando confrontado com narrativas de outras culturas, tende a ser reinterpretado a partir das estruturas simbólicas e culturais já internalizadas pelos indivíduos. A mitologia grega, com suas divindades e cosmogonias complexas, foi filtrada pelo prisma de um imaginário cristão ocidental, revelando como as representações hegemônicas de uma época podem se sobrepor a outras formas de pensamento. No entanto, esse processo também abre espaço para a reflexão crítica: ao perceberem as diferenças entre os mitos gregos e suas próprias criações, os alunos são convidados a questionar as bases de seu imaginário, o que pode levar a uma ressignificação de

³⁴ Keith Jenkins, inclusive, em *História Repensada* (2001), irá dizer que a História assume/deve assumir esse mesmo papel.

suas visões de mundo.

Assim, a literatura não só reflete e reforça o imaginário social, mas também é capaz de desafiá-lo, ao expor suas contradições e limites. Ela funciona como um espelho e um martelo: reflete o que somos e, ao mesmo tempo, molda o que podemos vir a ser. Nesse sentido, a produção literária pode ser tanto um produto quanto um agente transformador do imaginário social, capaz de perpetuar tradições, mas também de abrir caminhos para novas formas de pensar e existir. Sob esse entendimento, buscamos (re)pensar a fonte com a qual estabelecemos nossa prática.

2.2 A *Eneida*: representações da cultura mediterrânea?

Ver a Eneida pelas lentes das teorias da Representações Sociais implica em algumas aberturas interessantes, as quais buscaremos indicar a partir de alguns apontamentos que irão girar em torno de uma questão central: Será possível identificar na épica virgiliana elementos de uma cultura mediterrânea?

Em primeiro caso, é fundamental ampliarmos a discussão sobre o que entendemos enquanto espaço mediterrâneo, se podemos entender que se trata de uma área unificada e que, portanto, partilha de uma cultura em comum. De forma sintética, afirmamos no capítulo anterior que entendemos que ele diz respeito aos elementos em comum que podemos encontrar nos povos antigos banhados pelo Mediterrâneo, entendendo que eles estavam dentro de uma teia de conexões que, entre semelhanças geográficas e trocas de conhecimentos e produtos, os fizeram compartilhar experiências. Ao menos é a partir desses elementos que Horden e Purcell buscam trabalhar a ideia de um Mediterrâneo vista sob lentes da ecologia e dinamizadas com uma abordagem “interacionista”, assim classificada devido a facilidade de comunicação entre os povos em dinâmica com o Mar; pensando aspectos naturais ligados a questões culturais e como esses elementos confluem na dinâmica exercida pelos povos que se relacionaram com essa estrada-líquida.

Os autores, nessa empreitada, propõem uma investigação sobre “a história humana do Mar Mediterrâneo e de suas regiões costeiras ao longo de aproximadamente três milênios”, tendo como eixo central a análise de até que ponto essa trajetória pode ser “proveitosamente tratada como material para uma disciplina unificada e distinta”. No cerne dessa abordagem está a compreensão da relação entre os fatores ambientais e as dinâmicas humanas que conduzem os autores a examinar, em primeiro lugar, em que medida as condições ecológicas dessa região favoreceram certa unidade e singularidade ao longo do tempo; e, em segundo lugar, de que

forma os processos históricos revelam continuidades estruturais na interação entre sociedades e seus ecossistemas (Horden; Purcell, 2000, p. 10-11).

Essa visão dialoga e de certa forma tenta responder ao desafio posto na obra seminal de Fernand Braudel, *O Mediterrâneo na Época de Filipe II*, que enfatiza a *longa duração* como chave para compreender a região. Para Braudel, o Mediterrâneo, para além de mero pano de fundo histórico, é um espaço de permanências estruturadas pela geografia — um mar que impôs ritmos e dinâmicas duradouras às civilizações que o circundaram (Braudel, 1986). No entanto, assim como observa Harris (2011, p. 80), Horden e Purcell criticam seu predecessor ao enxergarem certo "determinismo ambiental" na obra braudeliana, defendendo uma visão mais fragmentada, na qual o Mediterrâneo se configura como um mosaico de microrregiões interligadas, onde fatores ecológicos não determinam, mas modulam as práticas culturais.

A materialidade do Mediterrâneo é um ponto crucial nesse debate. Braudel destaca características como solos leves, clima ameno e uma agricultura baseada no cultivo de cereais, oliveiras e vinhas, elementos que revelam continuidades históricas. Já Horden e Purcell enfatizam a *incerteza* como marca da região: a irregularidade climática, com chuvas imprevisíveis, teria incentivado estratégias de diversificação econômica e dependência de redes comerciais para mitigar crises (Horden; Purcell, 2000 apud Guarinello, 2022, p. 5, grifo nosso).

Na visão de Horden e Purcell (2000), portanto, a paisagem mediterrânea não pode ser compreendida a partir de permanências naturais rígidas, mas sim de um equilíbrio frágil, constantemente desafiado pela irregularidade climática. Para os autores, a concentração das chuvas no inverno, aliada à imprevisibilidade de sua distribuição anual, tornava a agricultura uma atividade exposta a riscos constantes. Diante dessa instabilidade, as sociedades mediterrânicas desenvolveram estratégias de diversificação econômica, aproveitando ao máximo os recursos disponíveis em suas microrregiões, desde a pesca e a arboricultura até o cultivo em pântanos e o uso de pastagens (Horden; Purcell, 2000 apud Guarinello, 2022, p. 5). No entanto, o fator decisivo para lidar com essa inconstância sempre foi a conectividade: quando uma região enfrentava secas ou colheitas insuficientes, as redes comerciais e a circulação de produtos funcionavam como amortecedores das crises. Assim, o que define o Mediterrâneo, segundo os autores, não é apenas sua geografia ou a incerteza climática que a acompanha, mas a dinâmica humana diante dessas condições — uma história moldada pela necessidade de adaptação, pela interdependência entre as comunidades e pelas incessantes trocas que garantiam a sobrevivência nesse cenário de instabilidade.

Nesse contexto, deve-se destacar, o mar estava longe de ser um meio de separação, mas

um espaço de articulação e sobrevivência. Suas águas não apenas sustentavam as rotas de longo curso que atravessavam o Mediterrâneo de ponta a ponta, mas também garantiam um fluxo constante de embarcações menores, cuja navegação de cabotagem representava aquilo que Guarinello (2022, p. 6) chama de “ruído de fundo” da história mediterrânea, um movimento contínuo e ininterrupto que, desde a Idade do Bronze até o século XIX, manteve conectadas as diferentes regiões do Mediterrâneo.

Apesar das divergências entre essas abordagens, há, como podemos perceber, um ponto em que Braudel e Horden e Purcell convergem mais fortemente: a centralidade do mar como elo entre povos. O Mediterrâneo, longe de ser uma barreira, era um eixo de convergência, uma estrada-líquida onde povos, mercadorias, ideias e culturas circulavam incessantemente. A interdependência entre as sociedades litorâneas, mediada pela navegação e pelo comércio, não apenas sustentava a economia da região, mas tecia os fios de uma história comum, na qual encontros e trocas davam forma a um espaço marcado tanto pela diversidade quanto pela profunda interconexão de seus povos.

Harris (2011), contudo, adverte para um risco inerente à abordagem de Horden e Purcell. Ao buscarem, por meio da interseção entre aproximações históricas e definições científicas contemporâneas, identificar homogeneidades físicas e culturais "na costa do Mediterrâneo", os autores acabam por tangenciar uma questão fundamental: a longa e complexa interação da região com a Mesopotâmia, a Arábia e o Oceano Índico, que por milênios fizeram parte das dinâmicas mediterrânicas, ampliando suas redes de intercâmbio e influências culturais. Dessa forma, ainda que Horden e Purcell critiquem a apropriação romana do Mediterrâneo sob o ideal do *Mare Nostrum* e indique certos riscos orientalistas em algumas abordagens (Horden e Purcell, 2000, p. 11-12), suas próprias concepções do Mediterrâneo corre o risco de se aproximar de um viés orientalista, ao sustentar a ideia de que a distinção da região, em si, seria o elemento formador de sua unidade, sendo esta identificada “na costa” mediterrâника (Harris, 2011, p. 79; 93-96),

Nesse sentido, cabe trazer à baila a observação de Guarinello. Embora ele não se apoie na perspectiva de uma ecologia histórica — e talvez justamente por isso —, oferece uma interpretação interessante do Mediterrâneo, fundamentada em *The Corrupting Sea*. Para ele, o Mediterrâneo deve ser compreendido como um espaço em que uma progressiva integração histórica vinculou comunidades diversas, promovendo o surgimento de sistemas sociais cada vez mais complexos, impulsionados, em grande medida, pelo trabalho acumulado ao longo do tempo (Guarinello, 2018; 2022). Em síntese, sua leitura combina a noção de longa duração e

interdependência estabelecida por Braudel, Horden e Purcell com uma abordagem voltada à dinâmica das cidades, levando em conta suas relações de trabalho.

É esse jogo de interpretações — entre os desafios propostos por Braudel, a resposta ousada de Horden e Purcell e o foco analítico de Guarinello — que buscamos articular as contribuições das Teorias da Representação Social (TRS) ao examinar a *Eneida*. Embora nossa fonte esteja circunscrita ao espaço mediterrâneo, não podemos ignorar que, ao analisarmos um documento romano na tentativa de identificar nele representações de outros povos, estamos lidando com uma perspectiva construída a partir da alteridade romana. Essa constatação nos impõe um cuidado metodológico: evitar a tentação orientalista, reconhecendo que as comunidades conectadas pelo Mediterrâneo não apenas se influenciaram mutuamente, mas também forjaram, nesse processo de interação dinâmica, pontos de *ancoragem cultural* que transcendem fronteiras rígidas. Esse elemento diz respeito a como sociedades distintas assimilaram práticas e ideias de outros povos e, inclusive, como elaboraram representações e como estas foram construídas dentro desse contexto.³⁵

Horden e Purcell já alertaram a importância da contribuição antropológica, particularmente o da Antropologia do Mediterrâneo, campo de estudos que busca identificar e interpretar elementos culturais comuns às sociedades mediterrânicas. No capítulo intitulado *Antropologia e Unidade do Mediterrâneo*, os autores revisitam abordagens clássicas em *Honour and Shame: The Values of Mediterranean Society*, organizada por John G. Peristiany e publicada em 1966, um estudo antropológico que reúne ensaios sobre como esses sistemas de valores ligados a noção de honra e vergonha, estruturas familiares patriarcais e formas específicas de sociabilidade. estruturam as relações sociais, políticas e econômicas em diversas culturas mediterrâneas, incluindo a Grécia, Itália, Espanha e o mundo árabe. No entanto, Horden e Purcell manifestam seu desapontamento ao constatar que, apesar do potencial da antropologia para aprofundar essas investigações, grande parte das interpretações que encontraram lhes pareceram redundantes ou excessivamente generalizantes. Argumentam, assim, que essas características não são exclusivas do Mediterrâneo e, portanto, não explicam “sua unidade histórica”.

Talvez parte do desapontamento decorra da própria tentativa dos autores de identificar

³⁵ Acreditamos que essa discussão abre um vasto campo de possibilidades para o estudo das diversas comunidades que, ao longo do tempo, construíram dinâmicas no Mediterrâneo. A partir da análise de suas produções, podemos compreender como esses grupos evocavam suas representações sociais, expressando suas formas de ver, interpretar e interagir com o mundo por eles conhecidos. Por isso, pretendemos expandir essa abordagem em trabalhos futuros, ampliando o conjunto de fontes e explorando novas perspectivas, especialmente no estudo da história de Cartago sob esse viés.

pontos culturais comuns que indiquem uma unidade entre as comunidades mediterrânicas. Além disso, pode ser também uma consequência do próprio enfoque escolhido — a Antropologia do Mediterrâneo — e de suas abordagens mais tradicionais, as quais, como os próprios autores afirmam, representam o elo fraco na concepção de uma unidade mediterrânea.

Por isso, consideramos que as contribuições da antropologia para o estudo do Mediterrâneo deveriam se concentrar menos em características fixas e mais nas estruturas de conectividade que possibilitam a interação, o compartilhamento de práticas e a influência mútua entre diferentes sociedades ao longo da Antiguidade. Em vez de buscar uma unidade mediterrânea e baseada em traços culturais universais, pode-se pensar o Mediterrâneo como uma área cultural, na qual as relações de troca, as redes comerciais, a mobilidade humana e a adaptação ecológica estruturaram dinâmicas históricas e sociais. Essa perspectiva não deixa de dialogar com os estudos em *The Corrupting Sea* e pode oferecer compreensões mais dinâmicas sobre os processos de negociação e circulação cultural entre os povos antigos que se relacionaram através do chamado "mar corrupto".

A partir dessas noções mais amplas, propomos uma investigação mais específica: as representações de Cartago na *Eneida*. Enquanto produção literária, a obra de Virgílio oferece elementos que permitem compreender as interações, os conflitos e os saberes envolvidos nas trocas mediterrânicas, identificando as expressões que evocam visões, valores, crenças e intenções — manifestas tanto em presenças quanto em ausências — e que contribuem para a construção de representações sociais. Nossa intuito é, pois, dinamizar essas compreensões e utilizá-las na análise da representação de Cartago especialmente no *Livro I* da *Eneida*, articulando nossa leitura inicial com as interpretações e produções realizadas pelos discentes ao lidarem com a adaptação desse trecho da fonte, buscando examinar como eles(as) entendem essas representações e as dialogam com suas visões de mundo.

A *Eneida* se insere nesse debate não apenas por sua importância histórica, mas pela maneira como reflete um imaginário coletivo que atravessa séculos e que, amiúde, foi elaborado a partir de ancoragens culturais, o que faz com que suas representações sobre Cartago evoquem noções oriundas de seu contexto de fundação, do grupo ao qual seu criador pertencia. O próprio Virgílio, conforme afirma o historiador Thiago Mota (2015, p. 43), ao compor sua obra, já operava um movimento de emulação (*emulatio*), reelaborando referências épicas anteriores, sobretudo a *Ilíada* e a *Odisseia*, para criar um épico que dialogasse com as expectativas e demandas do período augustano.

Essa emulação tem sua base na própria natureza das epopeias que, assim como analisa

Paulo Sérgio de Vasconcellos (2014, p.16), traz itens recorrentes: poemas narrativos extensos em hexâmetro dátílicos³⁶, cuja estrutura foi estabelecida enquanto tradição ocidental com origem nas produções homéricas. Sob essa influência a obra segue conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Estruturas textuais recorrentes nas epopeias

Itens	Descrição
Proposição (proêmio)	Breve síntese do tema que será tratado, tendo início pelo objeto (no caso, em acusativo) de um verbo como “cantar”: “a ira” de Aquiles, na <i>Ilíada</i> ; “o homem”, na <i>Odisseia</i> ; “as armas e o varão”, na <i>Eneida</i> .
Invocação	Ato ou efeito de trazer à narrativa uma divindade. Nas epopeias greco-latinas, como a <i>Ilíada</i> , <i>Odisseia</i> e <i>Eneida</i> , invoca-se a Musa nos versos iniciais.
In medias res	O início da narrativa situa o leitor "no meio dos acontecimentos", com trechos anteriores sendo reconstituídos geralmente pelo personagem principal.
Símiles	Comparações detalhadas que conferem um tom poético à narrativa, muitas vezes associando personagens a elementos da natureza ou animais.
Interferência dos deuses na ação	Os deuses são inseridos enquanto personagens na história e amiúde interferem nela.
Concilium deorum	Assembleia dos deuses para deliberar sobre os eventos da trama.
Catálogos	Extensa lista de nomes, seja de personagens, povos ou objetos.
Décfrase (descrição)	Descrição vívida e detalhada de lugares, objetos, obras de arte, etc.

Fonte: (Vasconcelos, 2014, p. 16-28)

Alguns desses motes em particular trazem questões importantes não apenas relacionadas a continuidades históricas da estrutura das epopeias gregas e latina, como também dos elementos que irão ser utilizados para representar espaços, a vontade dos deuses, a relação entre os povos citados, enfim, o argumento da narrativa. Além disso, há também um elemento importante no caso particular da *Eneida*, cuja narrativa é pensada a partir de um ordenamento diferente das epopeias homéricas, compostas em 24 cantos/livros, Virgílio estrutura a *Eneida* em 12 livros, um número que não é aleatório. A divisão é estratégica e reflete a fusão das duas grandes tradições épicas gregas: os seis primeiros livros remetem à *Odisseia*, narrando a jornada de Eneias após a queda de Troia, suas viagens e o objetivo de fundar uma nova pátria; os seis

³⁶ O hexâmetro dactílico é o metro padrão da poesia épica na Antiguidade greco-romana, utilizado em obras como a *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero, e a *Eneida*, de Virgílio. Ele é chamado assim porque cada verso possui seis pés métricos [hexâmetro, do grego hex = seis + metron = medida), e o tipo de pé predominante é o dáctilo (uma sequência de uma sílaba longa seguida de duas curtas (Vasconcelos, 2014; Rocha, 2014, p. 30-31).

últimos livros se aproximam da *Ilíada*, ao descrever as batalhas e desafios enfrentados por Eneias ao chegar ao Lácio (Paratore, 1982, p. 312; Martins, 2009, p. 94).

O enredo da *Eneida* parte do prólogo e, em sequência, já abre espaço para a *invocação* à Musa. A narrativa então se desenrola a partir da ira de Juno, que, determinada a frustrar o destino troiano, persuade Éolo a desencadear uma tempestade. A tormenta dispersa a frota de Eneias, lançando-o às margens de Cartago, onde é acolhido por Dido. Na corte da rainha, o herói narra os eventos que precederam sua jornada (concretizando o emprego do *In medias res*): a destruição de Troia, a perda de sua esposa Creusa, a fuga ao lado do pai Anquises e do filho Ascânio, bem como os desafios enfrentados no mar. Contudo, a hospitalidade se transforma em tragédia. Influenciada pela intervenção de Cupido, Dido desenvolve uma paixão avassaladora por Eneias. O troiano, porém, fiel à missão que lhe fora confiada pelos deuses, cede às ordens de Júpiter e parte rumo ao Lácio. Devastada pelo abandono, a rainha sucumbe ao desespero e, consumida pelo fogo, põe fim à própria vida.

Seguindo seu percurso, Eneias aporta na Sicília, onde presta homenagens ao pai falecido. Durante a travessia à península itálica, recebe, em sonho, a exortação de Anquises para descer ao mundo dos mortos. Guiado pela Sacerdotisa de Apolo, adentra os domínios dos mortos, nos Campos Elíseos, reencontra seu pai, que lhe revela a grandiosidade do futuro romano e lhe apresenta a linhagem dos grandes líderes que moldarão o destino da cidade eterna. Ao chegar ao Lácio, Eneias vê confirmados os sinais proféticos que o guiaram até ali, reconhecendo naquelas terras o desfecho de sua peregrinação, embora não o fim de seus desafios (Mota, 2015, p. 44). O rei Latino, ao receber os troianos, interpreta sua chegada como o cumprimento de uma antiga profecia que previa a união de sua filha, Lavínia, com um estrangeiro. Em conformidade com o oráculo, decide oferecê-la em casamento ao herói e selar uma aliança.

No entanto, Juno ainda não se resigna. Convocando a Fúria Alecto dos domínios infernais, semeia a discórdia e insufla o ódio entre os povos do Lácio. Amata, esposa de Latino, e Turno, rei dos rútulos e antigo pretendente de Lavínia, são tomados por essa ira divina. Movido pela fúria e pelo desejo de vingança, Turno convoca os povos vizinhos para a guerra contra os troianos. Entre seus aliados, destacam-se Mezêncio, o cruel etrusco, acompanhado de seu filho Lauso, e a destemida rainha dos volscos, Camila (Mota, 2015, p. 44-45).

Enquanto a ameaça se avoluma, Eneias recebe a orientação do deus Tibre para buscar apoio entre os árcades. Em sua jornada, encontra refúgio junto ao rei Evandro, que, além de declarar sua aliança, confia ao troiano a proteção de seu filho, Palante, fortalecendo ainda mais

os laços entre os povos em conflito (Vasconcelos, 2014, p. 65).

A guerra se inicia com violência e derramamento de sangue. Pressentindo os perigos iminentes, Vênus roga a Vulcano que forje armas para seu filho. Enquanto isso, na ausência de Eneias, Turno cerca o acampamento troiano e impõe grande sofrimento a seus inimigos. Nesse contexto, os jovens Niso e Euríalo tentam atravessar as linhas inimigas para avisar Eneias, mas sucumbem ao fracasso. Ao regressar com seus aliados, Eneias retoma o combate e avança contra os rútulos, espalhando o caos entre seus inimigos. No entanto, Palante, filho de Evandro e protegido do herói, é morto por Turno. O luto se intensifica com a morte de Lauso, que cai pelas mãos de Eneias. Os guerreiros de ambos os lados recolhem seus mortos e Eneias presta honras fúnebres ao jovem Palante, enviando seu corpo ao pai enlutado.

Apesar dos esforços diplomáticos, a guerra persiste, fazendo novas vítimas, entre elas a rainha Camila. Pressionado pela situação, Turno, desconsiderando os conselhos de Latino e Amata, exige um combate singular com Eneias. O campo de batalha se silencia diante do embate decisivo. Os guerreiros se aglomeram, os deuses observam, e sacrifícios são selados. Porém, um prodígio e uma lança arremessada pelo áugure Tolúmnio reavivam a fúria do combate. Ferido, Eneias é curado pela intervenção de Vênus e retorna ao confronto. Apesar dos esforços de sua irmã, a ninfa Juturna, para afastá-lo da luta, Turno aceita o combate final. O desfecho se aproxima quando Júpiter persuade Juno a abandonar sua hostilidade contra os troianos, assegurando que, mesmo vitoriosos, eles se integrariam aos povos do Lácio (assembleia dos deuses). Assim, o combate final se inicia, resultando na vitória de Eneias sobre Turno.

Essa trama foi produzida durante 29 e 19 AEC, cerca de 10 anos finais da vida do mantuano³⁷, que aos 52 dois anos de idade não estava satisfeito com o que havia escrito pois gostaria de conhecer alguns lugares na Grécia e na própria Ásia onde Eneias, seu personagem principal, realizava parte de suas navegações. Ao menos é o que indica as *odes* de Horácio (Horácio. Carmen Saeculare. 37-48) e a biografia feita por Suetônio (Suetônio. *Vida de Virgílio*; 35-36). O fato curioso é que, embora se atribua a ele essas preocupações, assim como expõe Pierre Grimal, é mais prudente acreditar que a viagem de Virgílio, empreendida em 19, tenha sido sua única ida ao exterior. Durante essa jornada, o poeta adoeceu gravemente, possivelmente devido a uma insolação que o acometeu ao visitar Mégara, na Grécia, o que fora agravado por sua saúde frágil de modo a selar seu destino durante o retorno à Itália (Grimal, 1992, p. 261).

³⁷ Virgílio nasceu em Mântua, na Itália.

Esse dado biográfico é relevante para a análise que se seguirá, pois sugere que Virgílio provavelmente nunca esteve em Cartago, o que nos indica que sua representação da cidade e dos seus habitantes, não se baseia em uma experiência direta, mas na reelaboração de tradições literárias e concepções romanas sobre o inimigo púnico. Esse distanciamento físico e temporal contribui para que a Cartago virgiliana seja menos um reflexo da cidade histórica e mais um espaço simbólico, moldado por narrativas e valores do mundo romano.

Parte dessa tradição literária remonta ao poeta Quinto Ênio, nascido em 239 AEC., em Rudiae, na Magna Grécia. Influenciado pela cultura helenística, Ênio foi considerado o poeta nacional de Roma e um expoente da tradição literária helenizante (Vasconcelos, 2014, p. 37). Além de compor obras de diferentes gêneros, escreveu os *Annales*, uma epopeia de 18 livros, da qual restam cerca de 600 versos. Assim como Gneu Névio (270–201 AEC)³⁸, que o precedeu, Ênio tratou da chegada de Eneias à Itália e das guerras púnicas; no entanto, diferentemente de seu antecessor, sua narrativa abarcava também eventos históricos subsequentes, incluindo as guerras de sua própria época. Segundo Conte (1996 apud Vasconcelos, 2014, p.38), ao menos cinco livros dos *Annales* foram dedicados às Guerras Púnicas. Virgílio, como profundo conhecedor da tradição poética latina, certamente estava familiarizado com essas obras³⁹, e é plausível supor que elementos narrativos de Ênio influenciaram a construção de sua própria epopeia.

Ao contrário de Ênio, que viveu durante a Segunda Guerra Púnica e incorporou eventos históricos mais próximos de sua época, Virgílio optou por recuar ainda mais no tempo e situar sua narrativa no período pré-romano. Essa escolha não foi apenas estilística, mas estratégica: Eneias, protagonista de sua epopeia, não era apenas um herói mítico, mas também uma figura carregada de significados políticos. Como aponta Grimal, ele encarnava o destino divino que asseguraria a Augusto — herdeiro de César — os louros da conquista e a promessa de uma paz duradoura: “erguerá antes de Roma, no alto de uma linhagem que, de condutores de homens a triunfadores, caminha até Otávio” (Grimal, 1992, p. 190).

Nesse processo, Virgílio teve que equilibrar dois desafios centrais: superar seus predecessores na tradição épica e, ao mesmo tempo, atender à encomenda imperial, construindo uma narrativa que glorificasse o passado de Roma sem perder de vista as referências ao presente. Diferentemente de Ênio, que estruturou sua epopeia em uma sucessão de eventos históricos que levavam até sua contemporaneidade, Virgílio deslocou a ação para uma era muito

³⁸ Que escreveu o poema *Guerra Púnica* (*Bellum Poenicum*)

³⁹ De acordo com Thiago Mota, os escoliastas indicam que Virgílio teve contato com essas obras (2015, p. 58)

mais recuada, o que lhe permitiu maior liberdade criativa na composição da trama e dos personagens. No entanto, essa autonomia não era irrestrita; era fundamental harmonizar sua visão poética com as “exigências de um público sofisticado”, que demandava não apenas refinamento literário, mas também uma obra que refletisse os valores políticos e culturais de seu tempo (Mota, 2015, p. 57).

Essa questão traz algumas das particularidades narrativas de Virgílio, das quais ele irá se servir para expressar as visões imperiais romanas de mundo, o que não estava desvinculado do contexto histórico de disputas e projeções militares e culturais pelo mediterrâneo antigo. A partir dessa área cultural e do aspecto político no qual se insere os versos do poeta, veremos Cartago. Esta cidade, nesse sentido, será apresentada (e representada) como o que Elena Giusti definirá como “um espaço outro”, enquadrado de forma a sugerir que “Virgílio não está apenas contando uma história, mas refletindo sobre como histórias são contadas”, pois o *aedo* se serve de um espaço inteiramente fictício — um lugar que não existia nem na época de Eneias nem na de Virgílio: Cartago só seria fundada 370 anos após as andanças de Eneias e, além disso, já havia deixado de existir como realidade mais de um século antes da composição do poema (Giusti, 2018, p. 201, 206).

2.3 Uma Cartago romana? Representações e imbricamentos

O fictício sobre Cartago não demove o potencial do que foi representado, pelo contrário, pode ser entendido como artífice para a expressão de noções poderosas sobre esse espaço. Basta lembrarmos que a representação de um objeto se vale do fictício para retratar o real, tornando intercambiáveis as formas pelas quais indivíduos ou grupos interpretam e explicam a realidade (Pesavento, 2003; Jodelet, 2001). Essas construções dialogam com conhecimentos coletivos acumulados ao longo do tempo, que passam a integrar a percepção de mundo dos sujeitos.

No contexto anterior a produção da obra de Virgílio já havia uma tradição literária, e o *aedo* incorporou em sua produção um diálogo intenso com modelos helenísticos (Mota, 2015, p. 50-53). Essa tradição helenística, em suas bases, de acordo com Silva (2009, p. 12, nota 2) foi configurada a partir construção histórica das diversas formas de representação social do mundo entre povos do mediterrâneo antigo, que pela necessidade, a comunicação (por diferentes que fossem seus meios ao longo da História), foram responsáveis pela difusão e pela incorporação de valores culturais, como os de cunho religioso, político e artístico. Nesse sentido, o helenismo representou em algum nível certa expansão dessas trocas e representações.

Nesse mesmo contexto, ideias gregas acerca dos povos de origem semita, como fenícios

e cartagineses, ganhavam destaque particular nas produções do historiador grego Políbio (c. 200–118 AEC) cujo trabalho em sua obra *Histórias*, ao trazer a ascensão de Roma ao domínio do mundo mediterrâneo, cobrindo o período de 264 a 146 AEC, evoca a representação de uma narrativa política de sua contemporaneidade, cuja percepção partia de uma “lógica binária”, em que os helênicos — sejam eles senhores ou súditos — formavam o centro da história, enquanto os demais eram marcados pela alteridade, retratando um forte processo de reafirmação da identidade cultural dos helênicos, na medida em que contribuía para a generalização e estereotipagem dos povos semitas, processo que se estende aos discursos e representações romanas posteriores (Silva, 2009).

Esse fator ganhará parte de suas mudanças mais significativas no período das Guerras Púnicas, quando a nobreza romana, antes detentora do domínio na esfera da Península Itálica, torna-se representante da principal potência no Mediterrâneo, o que para José Guilherme da Silva (2009), estará alinhado às mudanças na forma em que a elite desse grupo expressa o poder – em seu posicionamento político perante outros povos – e no conceito do que é ser romano, que partirá da reafirmação de uma distinção.

Esse processo, caracterizara a construção histórica da representação, ou seja, da construção de uma imagem sobre povos do Oriente Médio pelos e romanos, implicando fortemente sobre os cartagineses na medida em que estes passarão gradativamente a serem os maiores inimigos de Roma. Não por acaso, autores clássicos romanos, principalmente após as Guerras Púnicas, retrataram fenícios e cartagineses de maneira preconceituosa (Aubet, 2001:3; Prag, 2006:13-16 apud-Silva, 2009, p. 4). o que sugere a produção de uma alteridade e uma diferenciação étnica fundamentais.

Dentre os elementos que compuseram essa distinção estavam os etnônimos. A área situada entre Síria-Palestina e Fenícia era denominada Canaã, e seus habitantes, cananeus, já desde o III milênio AEC. Os próprios habitantes da região referiam-se a si mesmos com esse mesmo termo, "cananeus", o qual está relacionado à cor púrpura em textos acádios de Nuzi, datados da metade do II milênio AEC. Homero chama os fenícios de "sidônios", gentílico derivado da cidade de Sidon, expressão que também pode ser encontrada em texto bíblicos do Antigo Testamento (Blázquez, 1999, p. 17). Já no contexto latino, houve a construção mais generalizante para designar esses povos e que terá seu primeiro aparecimento no poema épico de Névio, *Bellum Poenicum* que usará o termo *poenus* (“púnico”); além disso, Plauto, em suas peças entre 212-186 AEC., chegou a empregar *poenus*, *poenulus* (diminutivo) e *carthaginiensis*. Ênio, nos *Annales* (203 a.C. – século II a.C.), também usou os mesmos

etnônimos. Até a primeira metade do século II a.C., os romanos alternavam entre o etnônimo cívico (“cartaginês”) e o generalizante (“púnico”) (Grimal, 1975; Silva, 2009, p. 5).

Por fatores como esses, Elena Giusti (2018, p. 63) irá dizer que parece favorável supor que Névio e Ênio representaram a luta contra os cartagineses em seus poemas épicos em continuidade cultural com o modelo ateniense do século V da luta contra os ‘bárbaros’ persas, e, portanto, de uma maneira reconhecidamente helenística, o que pode inferir que semelhantes temas de alteridade e diferença teriam sido transmitidos em suas tragédias, que eram encenadas para a sociedade romana justamente enquanto Roma estava no auge do conflito contra Cartago. Nesse sentido, os romanos se serviam de representações que impuseram designações que não correspondiam às autodenominações de cartagineses e fenícios, elaborando uma generalização que buscava enfatizar suas próprias características em detrimento do ‘outro’⁴⁰ de modo a marcar uma “relação polarizada de pertencimento, que estereotipava os semitas como estranhos ao mundo normalizado como romano” (Silva, 2009, p. 6).

Essa dinâmica de alteridade constituía, na prática, uma sofisticada luta pela classificação, processo social em que, nos termos de Chartier (1989), representações mentais e simbólicas são mobilizadas para legitimar hierarquias. Sob essa noção, ao buscar cristalizar a imagem estereotipada dos cartagineses como "outros", Roma não apenas reforçava sua própria identidade, mas também justificava sua dominação política e cultural. Esse mecanismo, baseado em valores simbólicos, visava naturalizar a superioridade romana, atribuindo valor negativo às características associadas aos semitas.

A composição da *Eneida* emergiu justamente dessa complexa tessitura, dinamizando inspiração na tradição homérica — tomada como modelo literário (Mota, 2015, p. 51) e as demandas políticas do período augustano, observáveis com certa particularidade nas solicitações de Mecenas para que Virgílio glorificasse os feitos de Otávio (Grimal, 1992, p. 190). Mesmo ao exercer sua liberdade criativa, ao refigurar essas questões, o poeta produziu uma obra marcada por profundos imbricamentos culturais. Se Névio havia desenvolvido uma epopeia de caráter histórico-nacional e Ênio enriquecera essa fórmula com sensibilidade lírica e recursos estilísticos inovadores, Virgílio ambicionou superar ambos, apropriando-se criticamente da tradição épica (Grimal, 1992; Vasconcelos, 2014; Mota, 2015; Giusti, 2018)

⁴⁰ Assim como adverte Augustín Moreno, (2022, p. 111, nota 2), estamos conscientes de que a ideia de 'outro' é polissêmica e que, em Roma, pode referir-se a todos aqueles que não são o *vir*, ou seja, mulheres, crianças, escravizados, estrangeiros, etc. Por isso, alinhado a preocupação do autor, consideramos pertinente esclarecer que, ao nos referirmos ao 'outro', estaremos nos limitando à acepção étnica do termo. Além disso, como procuraremos demonstrar na discussão que se segue, buscamos também vincular a noção de “outro” a representações construídas com o objetivo de afirmar uma identidade romana por contraste.

Para tanto, articulou elementos fundamentais da poesia greco-latina: a estrutura de viagem da *Odisseia*, os combates heroicos da *Ilíada*, o romance das *Argonáuticas* e a onipresente intervenção divina, comum a todas essas obras (Grimal, 1992, p. 188-189). Mas talvez seu maior trunfo foi a incorporação de Cartago como *espaço narrativo-chave* – uma pausa estratégica na jornada de Eneias que serviu a dois propósitos: (1) integrar a tradição helenística de oposição entre gregos/romanos e cartagineses, já consolidada, ou “onipresente”, na era augustana (Giusti, 2018, p. 88); e (2) reafirmar a identidade romana através da figura do “inimigo predestinado”, agora elevado à categoria de arquétipo literário e político. Dessa forma, a representação de Cartago na *Eneida* tem um papel poderoso, transformando-se em um dispositivo simbólico central para a construção ideológica do mundo romano.

Já nos versos iniciais da obra final de Virgílio, Cartago é descrita como uma cidade “rica de todo comércio”, “de grande maldade na guerra”, qualidades que a tornam objeto da predileção de Juno, que ali estabelece sua morada. Também é apresentada como uma cidade que essa deusa quer tornar “a senhora dos povos” (hoc regnum dea gentibus), caso o destino assim anuísse (*Eneida*, I, 13-20). Essa expressão, no entanto, ocupa um papel representativo distinto da mera exposição do desejo da deusa. Sem muito esforço, é possível recordar que esse mesmo ideal de domínio global se reflete em momentos-chave do poema e é costumeiramente atribuído ao futuro de Roma, como na profecia de Júpiter a Vênus (*Eneida*, I, 279-283), na qual o deus declara que os descendentes de Eneias governarão todas as nações (*imperium sine fine dedi*), e é de forma semelhante retomado mais adiante na narrativa, quando Eneias encontra seu pai no reino dos mortos (*Eneida*, VI, 851-853)⁴¹. Dessa forma, ao fazer com que Juno projete sobre Cartago o mesmo título reservado a Roma, o poeta não apenas sugere um destino alternativo — uma história que poderia ter sido — mas também tece, desde o início, o fio inevitável do fado, o prenúncio do conflito entre ambos os povos, atribuído a este embate um caráter que transcende os desejos humanos.

Além disso, nos versos que se seguem, Virgílio dá forma à grande antagonista do enredo: Juno. Ferida pelo julgamento de Páris, inquieta diante de visões sobre futuro e consumida pelo ciúme das honras concedidas a Ganimedes, a deusa move-se não por justiça, mas por ressentimento. É sob esse impulso que ela impõe “duros trabalhos” ao herói dotado de pietas (*insignem pietate*) (*Eneida*, I, v. 8-10), condenando-o ao sofrimento desde os primeiros

⁴¹ Essa atribuição, no entanto, não era novidade. Políbio, citado por (Silva, 2009 p. 7) já no século II AEC mencionava os romanos como os senhores de quase todo o mundo habitado (I,1.5, 2.7) — um mundo que, para ele, no entanto, correspondia essencialmente aos Estados helenizados da região mediterrâника. Ele menciona explicitamente suas localizações geográficas, abrangendo a Líbia, a Itália, a Grécia e a Ásia (I,3.3-3.6).

versos do poema. Seu tormento, nesse sentido, não é punição por um erro próprio, mas fruto do capricho de uma divindade ofendida — um contraste direto com Odisseu, cuja provação nasce da ira de Poseidon após o personagem epônimo ferir e escarnecer de Polifemo. Assim, Eneias não apenas enfrenta o mar e a guerra, mas a própria vontade dos deuses, sendo brutalmente arrebatado de seu rumo e lançado a um destino que, por ora, lhe é negado.

Sucede que, após a introdução da Cartago de Virgílio, algumas questões se desdobram em relação ao espaço descrito, o qual é observado pelos olhos de Eneias e a figura destacável da rainha Dido. Esses elementos, por sua vez, moldam os desdobramentos subsequentes da relação entre ambos, refletindo, de forma sutil, o jogo entre o "outro" e o "eu", o inimigo e o amigo, Roma e Cartago (Giusti, 2018).

No que diz respeito ao espaço, Virgílio constrói uma descrição altamente positiva de Cartago, indicada sobejamente pela reação de Eneias, que expressa uma admiração genuína pelo lugar. Acompanhado de seu fiel companheiro Acates e guiado pela deusa Vênus, ele sobe a uma elevação de onde pode contemplar, em toda a sua grandiosidade, as muralhas da cidade. Diante de seus olhos, Cartago surge como um símbolo de transformação e progresso: aquilo que antes era um simples vilarejo, marcado por "toscas choupanas de outrora", agora se impõe com "belas portas", ruas bem traçadas e o bulício da cidade sinalizam um povo em plena ascensão (*Eneida*, I, 418-422).

Nesse lugar, os "fortes tírios agitam-se", construindo muralhas e removendo penedos, e a cidade vai se estruturando, com a criação de leis, a escolha de magistrados e a constituição de um senado fiel. Mais à diante, Eneias ver o trabalho que segue em várias frentes: a construção de um porto, a fundação de um grande teatro e a extração de grandes colunas para a edificação. No processo descritivo, o *aedo* chega a recorrer ao uso de símiles para dizer que o cenário se assemelha ao labor diligente das abelhas na primavera, o que implica considerar que era organizado, produtivo e representava a união dos envolvidos que objetivavam uma “prole crescida” (*Eneida*. I, 419-436)

No entanto, por trás dessa admiração inicial, esconde-se um prenúncio do destino que aguarda a cidade. Como observa Thiago Mota (2015, p. 58) ao examinar a *Eneida*: “Todos os desdobramentos da missão troiana, desde os labores no mar, os contratemplos em Cartago até os confrontos sangrentos pela fundação de Lavínio, ancoram-se à extensão do porvir que, a todo o momento, invade a ação da trama”. Dessa forma, a grandiosidade de Cartago, tão detalhadamente exaltada, não se apresenta como um elogio isolado, mas como um artifício narrativo que reforça a inevitabilidade do triunfo romano. Nesse sentido, o poeta atribui a cidade

um patamar de grandeza que, ironicamente, prepara o terreno para sua destruição, ou, mais precisamente, para o triunfo de Roma sobre essa grandeza. Ao entrelaçar elogios e admiração com a iminente destruição, Virgílio reafirma o conceito de que, para Roma, a superação do inimigo é, paradoxalmente, a base de sua própria grandeza.

Por isso, mesmo no elogio a Cartago a maneira como Virgílio molda os cartagineses não pode ser vista apenas como uma simples exaltação de um inimigo histórico de Roma. Como observa Elena Giusti, essa construção literária deve ser entendida como o desfecho de uma longa tradição de representações dos inimigos ‘orientais’ como ‘bárbaros’ nos textos ficcionais gregos e latinos. Ao longo desse processo, a figura do inimigo adquire contornos ambíguos: se nas fontes gregas já se percebe uma tensão entre o outro e o reflexo do próprio eu, Virgílio leva essa dinâmica ao extremo. Sua *Eneida* apresenta uma obsessiva e contínua confusão das polarizações entre cartaginês e romano, inimigo e amigo, estrangeiro e familiar (Giusti, 2018, p. 148).

Há, nessa estratégia de contradição, nuances e sutilezas que reforçam oposições centrais na representação de Cartago e seu povo, permeando um discurso no qual os limites entre o ‘eu’ e o ‘outro’ tornam-se fluidos e, por vezes, indistintos ou diluídos em características romanas. Exemplos disso podem ser observados com certa particularidade nos deuses cartagineses, cuja assimilação ao panteão greco-romano contribui para a ambiguidade simbólica da cidade e, sobretudo, em Dido, figura central dessa construção.

No caso das divindades, observa-se um processo de representação atrelada ao que Hexter (1992, p. 349) identifica como sincretismo dos cultos antigos, no qual, nesse contexto, figuras do panteão fenício-cartaginês são assimiladas ou reinterpretadas à luz da mitologia greco-romana. Já nos primeiros versos da *Eneida*, Virgílio apresenta Juno como a deusa protetora de Cartago, destacando inclusive a existência de um majestoso templo em sua honra, descrito como “de dons opulentos” (*Eneida*, I, 446). No entanto, Juno é uma deusa romana, equivalente à Hera grega, tradicionalmente associada ao casamento, à fertilidade e, sobretudo, à preservação do poder político romano. Segundo Grimal (2005), Juno figura entre as principais divindades do panteão romano, integrante da tríade capitolina ao lado de Júpiter e Minerva, e representa a majestade e a força do poder feminino consagrado ao Estado.

No panteão cartaginês, por sua vez, quem ocupa posição central é Baal Hamón, divindade solar suprema da cidade, geralmente acompanhado por sua paredra Tanit (ou Tinit), que fora de Cartago é com frequência associada à deusa Astarté (Blázquez, 1999, p. 593–594). Essas figuras, no entanto, não são mencionadas diretamente por Virgílio. Em vez disso, suas

funções simbólicas e atributos religiosos são deslocados para personagens do panteão romano, como Juno e Diana, que assumem, respectivamente, os papéis de Tanit e Astarté — um processo que revela mais uma estratégia de reconfiguração ideológica do que uma equivalência fiel entre tradições.

Essa transposição, embora constitua uma tentativa de aproximação entre as culturas, segundo Giusti, não faz jus à complexidade das divindades originais, cujos aspectos solares, guerreiros e protetores são profundamente silenciados no texto. Virgílio realiza uma operação significativa ao apagar as divindades solares de Cartago, como Melqart e o próprio Baal Hamón, e substituir a energia solar e vital da cidade por uma atmosfera dominada por forças noturnas, ocultas e femininas (Giusti, 2018, p. 199-201). Nesse contexto, Cartago é associada a divindades como Hécate e Diana, ambas vinculadas à noite, à escuridão e, no caso mais específico de Hécate, à magia e aos ritos liminares (Grimal, 2005). Essa ambientação simbólica repercute diretamente na construção da personagem de Dido, que a começar pela sua aparição direta na narrativa é descrita da seguinte forma:

Entra a rainha no templo, de forma belíssima, Dido,
acompanhada de enorme cortejo de moços da terra.
Como nas margens do Eurotas ou cume do Cinto vistoso
os coros Diana dirige na dança, seguida de turba
indescritível de Oréadas; pende-lhe a aljava dos ombros,
ao avançar; às demais divindades no garbo se exalta;
indescritível prazer no imo peito a Latona animava:
tal era Dido no meio dos seus, a ativar o trabalho dos operários, ditosa a cuidar do
futuro do reino./
(*Eneida*, I, 496-506)

Nesses versos, Dido é comparada diretamente à deusa Diana, não apenas pela beleza e imponência com que se apresenta, mas também por seu porte altivo, pela presença da aljava e pelo entorno feminino que a acompanha, elementos que remetem à representação da deusa virgem e caçadora. A referência à satisfação de Latona, mãe de Diana, intensifica ainda mais essa associação. Essa construção imagética de Dido como uma nova Diana ganha força quando consideramos a tradição que a representa como uma rainha casta, enlutada e resistente à imposição de um novo casamento. Hexter observa que essa associação pode estar enraizada em fontes antigas que a vinculam à errância e à fidelidade conjugal. Timeu de Tauromenion, e séculos mais tarde o *Etymologicum Magnum*, afirmam que o nome “Dido” significa “errante” — sentido que Virgílio parece conhecer, ao fazer Iarbas, indignado, referir-se a ela como “a mulher que, errando, fundou uma cidade dentro de nossas fronteiras” (*femina, quae nostris errans in finibus urbem... posuit, Eneida.*, IV, 211–212). Além disso, o autor chega a citar Servius e Servius Auctus, que interpretam o nome “Dido” como o equivalente púnico ao latim

virago, termo que designa uma mulher que realiza feitos tipicamente masculinos, o que é reforçado pelo gesto heroico da rainha: ao ser pressionada pelos cartagineses a se casar com um rei africano vizinho, ela prefere lançar-se à pira funerária erguida em homenagem ao marido morto — ato que a insere firmemente na tradição da viúva fiel e da mulher virtuosa (Hexter, 1992, p. 348).

Essa construção de Dido como *virago*, casta e errante, articula-se diretamente com a atmosfera noturna e feminina que domina a representação de Cartago na *Eneida*. No entanto, tal interpretação não está isenta de controvérsias. Como observa Honeyman (apud Hexter, 1992, p. 348), a associação etimológica entre “Dido” e termos como *virago* ou expressões relacionadas ao fogo (*in ignem*) carece de fundamento linguístico sólido em púnico. Por outro lado, o nome *Elissa* — que Virgílio utiliza apenas nos momentos finais do arco trágico da personagem — parece ajustar-se melhor à construção simbólica pretendida. Em púnico, *El’iffa* pode ser traduzido como “mulher divina”, ao passo que *El’ei* ou *El’effa* pode ser interpretado como “em fogo” ou “para o fogo”. Assim, a dualidade Dido/Elissa talvez reflita a fusão de dois arquétipos complementares: a rainha errante, fundadora e exilada, e a viúva fiel que se sacrifica. Ambos são fundamentais para a ambiguidade que define sua figura: simultaneamente trágica, heroica e liminar.

Mais importante do que a precisão filológica dessas etimologias é a maneira como a tradição latina articula essa imagem ambivalente. Virgílio parece explorar deliberadamente a inversão dos papéis de gênero ao afirmar: *dux femina facti* — “uma mulher foi a líder da façanha” (*Eneida*, I, 364). É esse elemento que aproximará a equiparação de Dido ou Elissa a *virago* no seu sentido mais comum: uma mulher guerreira, frequentemente aplicada a uma deusa. Será nesse sentido que Hexter (1992) irá sugerir que Dido, para além da associação a Diana, pode ter sido moldada à imagem de Astarté. Essa hipótese ajuda a compreender a tensão que atravessa a personagem: rainha poderosa e figura política por um lado, mulher dominada pela paixão, estrangeira e abandonada, por outro.

A iconografia de Astarté, inclusive, parece não apresentar nenhum desafio à comparação: no Egito, ela aparece armada, montada a cavalo, símbolo de força e destruição. Uma pintura da XIX dinastia em Tebas (1350–1200 a.C.) a retrata cavalgando nua e brandindo uma espada; em Cádiz, uma terracota representa uma figura semelhante, com lança e trajes que indicam sua função guerreira (Blázquez, 1999, p. 215). Além disso, seja de forma conscientia ou não, Virgílio parece aproximar Dido dessa representação em passagens como a do Livro IV, quando a rainha parte para a caça, cercada por uma comitiva e ornada com vestes luxuosas:

Sai finalmente a rainha [Dido] na frente de séquito grande;
 sidônia clâmide a cobre, de vária e sutil bordadura,
 áurea fáretra de lado, nos louros cabelos a coifa [presilha de ouro];
 fivelha de ouro sustenta-lhe no ombro o vestido purpúreo.
(Eneida, IV, 136-139)

Um elemento muito significativo dessa passagem se observa na forma como Virgílio parece articular a representação de Dido à iconografia de Astarté, ao equipá-la com áurea fáretra (*pharetra ex auro*), um estojo de flechas feitas de ouro, e a liga, simultaneamente, ao ‘outro’, o que o autor não deixa dúvidas ao destacar uso da *sidônia clâmide* (manto fenício), e dos adornos auríferos que, nesse sentido, conjugam-se para criar uma imagem de alteridade calculada, destacando o caráter estrangeiro da personagem. Se pensarmos nessas possibilidade como um conjunto de referências que Virgílio buscou compilar, Dido, na *Eneida*, encarna uma sobreposição simbólica de tradições e arquétipos, — solares e noturnos, heroicos e trágicos — resultando numa figura profundamente ambígua, cuja complexidade é construída a partir de representações e ancoragens.

Nesse processo, ela também marca suas diferenças com relação ao herói epônimo. Quando aproximada de um ideal romano, como Diana, é demovida de aspectos mais ligados à sua cidade e povo; quando aproximada de seu contexto cultural, a partir da inferência de elementos que parecem aludir sutilmente a Astarté, é reforçada suas características de estrangeira e noturna, oposto de Eneias que na continuação dos versos citados é diretamente comparado a Apolo, divindade solar por excelência tanto na tradição grega quanto na romana (Grimal, 2005).

Helena Giusti, no entanto, ao citar Ralphe Hexter (1992), irá nos dizer que por mais prováveis que sejam esses ecos tênues de traços especificamente fenícios ou cartagineses não contradizem o fato de que, “a *Eneida* pode e deve ser lida como um espaço de autocegueira romana”, poema que tornou Cartago romana antes mesmo de Roma existir, como sinalizam as alusões, há muito suspeitadas, à colônia augusta *Concordia Iulia Carthago*, presentes na descrição anacrônica da cidade no momento da chegada de Eneias (Giusti, 2021, p. 200).

Esses elementos revelam os imbricamentos entre tradição literária e projeto político no interior do poema, refletindo um período histórico em que Roma, em expansão e em contato constante com outros povos do Mediterrâneo, buscava afirmar sua identidade e justificar sua missão enquanto “senhora dos povos”. Nesse processo, assim como examina Renato Pinto (2007, p. 230-238), a maneira como a elite romana representava a si mesma e como elaborava sua existência em diálogo — ou em contraste — com outras culturas, constituirá um forte marcador identitário que definia, em última instância, aquilo que se esperava de um verdadeiro

romano, vinculando-se diretamente à ideia de expansão imperial: tornar-se romano era, ao mesmo tempo, um processo de incorporação política e de adesão a um ideal cultural.

Na *Eneida*, essa transformação funciona como uma espécie de domesticação do ‘estrangeiro’, ou seja, aquilo que antes era radicalmente outro (tanto religiosa quanto culturalmente) é reinterpretado à luz da visão romana, o que contribui para o apagamento gradual das fronteiras identitárias entre os dois povos. Por isso, no horizonte representativo expresso por Virgílio, articula-se alteridade e identidade. Ao projetar Cartago como já romana, mesmo antes da fundação mítica de Roma, a *Eneida* reforça a centralidade de Roma como destino histórico inevitável, enquanto constrói o “outro” — aqui representado por Dido e seu mundo — como espelho e contraste que legitima a superioridade romana. Cartago é, pois, um dos elementos ficcionais mais poderosos à serviço da representação poética.

3. ANIMANDO O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA

Animar, aqui, assume um duplo sentido: revitalizar e dar ânimo a um ensino que, conforme discutido no primeiro capítulo, ainda se mantém distante das renovações teóricas e metodológicas do campo da História Antiga; e, ao mesmo tempo, mobilizar o conhecimento do alunado, suas formas próprias de interpretar, sentir e atribuir sentido a uma fonte clássica adaptada. Trata-se, portanto, de dar movimento — literal e simbólico — a esse saber, por meio da construção colaborativa de uma animação digital.

Neste processo, *animar* não se limita à dimensão técnica da criação audiovisual, mas se expande como gesto pedagógico: o de provocar deslocamentos, suscitar curiosidade e estimular a consciência histórica, a participação ativa dos(as) estudantes na construção do conhecimento histórico. Como veremos a seguir, é justamente esse princípio — de movimento, de vitalidade e de expressão — que orienta a experiência relatada neste trabalho, na qual o clássico é reinterpretado e reanimado a partir de outras vozes e olhares.

3.1 Na prática: adaptando a fonte e estimulando a consciência histórica

O grupo trabalhado foi composto por estudantes que estão dentro da realidade problemática destacada no primeiro capítulo, ou seja, enfrentam desafios no processo de aprendizagem, mas também estão imersos no mundo digital. São alunos(as) de 11 a 13 anos da Escola Municipal Pio X, localizada em Carpina, município do interior do Estado de Pernambuco. Desde 2023, devido à manutenção do prédio escolar, a instituição funciona em um espaço provisório próximo ao centro da cidade.

As limitações estruturais do prédio provisório impactaram diretamente o cotidiano escolar e o processo de aprendizagem. A ausência de um refeitório levava, com frequência, os(as) estudantes a realizarem suas refeições em condições inadequadas, muitas vezes em pé ou sentados nas escadas que ligavam os dois andares do edifício. O espaço também não dispunha de laboratórios — seja de ciências, informática ou outras áreas — nem de ambientes pedagógicos especializados, o que comprometia a oferta de experiências educativas mais amplas, investigativas e integradoras. Essa precariedade se agrava com a superlotação das salas de aula, onde o número de alunos(as) excedia consideravelmente a capacidade adequada, dificultando tanto a concentração quanto a atuação docente de forma atenta e individualizada. Nesse contexto, os desafios de aprendizagem tornavam-se ainda mais profundos, evidenciando a necessidade urgente tanto de investimentos na infraestrutura escolar quanto no fortalecimento de práticas pedagógicas que considerassem a realidade concreta desses(as) educandos(as),

marcada por carências materiais, mas também por potencialidades a serem exploradas.

Os estudantes apresentavam um perfil étnico-racial e socioeconômico diversificado. A partir da observação cotidiana ao longo de quase três anos, bem como por meio de conversas espontâneas com membros da gestão escolar, identificamos que grande parte dos discentes pertencia às classes média ou baixa, sendo registrados no ato da matrícula como pardos (em sua maioria), brancos ou negros. A maioria dos(as) alunos(as) residia nas proximidades do prédio provisório onde funcionava a escola; no entanto, também havia um número expressivo de estudantes oriundos da zona rural e de diversos bairros do município, possivelmente em razão da rota do transporte escolar, que privilegiava instituições localizadas mais próximas ao centro. Além disso, a escola em questão é uma das mais conhecidas e tradicionais do município, estando em atividade pelo menos desde finais da década de 1960.

A aplicação do projeto ocorreu em duas turmas do 6º ano: Turma A e Turma B. A primeira contou com 39 alunos(as), enquanto a segunda teve 37, compondo um total de 76 participantes, dentre os quais, cabe destacar, havia três alunos(as) com deficiência⁴². Durante o reconhecimento inicial, identificamos na Turma A cerca de sete alunos(as) ainda em processo de alfabetização, enquanto na Turma B esse número era de pelo menos nove⁴³. As dificuldades observadas entre os(as) alunos(as) foram classificadas conforme os níveis de alfabetização e distribuídas por turma da seguinte forma:

Quadro 3 - Classificação das Dificuldades de Leitura e Escrita

Nível de dificuldade	Descrição	Turma A	Turma B	Total
Nível 1 – Leitura com dificuldade	Alunos que leem sentenças simples com relativa fluência, mas apresentam desafios para interpretar textos de forma autônoma, necessitando de mediação. Conseguem identificar informações explícitas, mas têm dificuldades em inferir significados, relacionar ideias ou compreender textos com estruturas mais elaboradas ⁴⁴ .	3	6	9

⁴² O termo "pessoa com deficiência" é o recomendado pelos principais marcos legais e normativos brasileiros e internacionais, como forma de promover uma abordagem mais respeitosa, inclusiva e centrada na pessoa. Sua adoção está fundamentada, principalmente, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) — Lei nº 13.146/2015. (Brasil, 2015);

⁴³ É importante destacar que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a alfabetização deve ser consolidada até o final do 2º ano do Ensino Fundamental I, etapa que corresponde à antiga 1ª série.

⁴⁴ Por textos mais elaborados, definimos aqueles que apresentam uma sintaxe mais desenvolvida, com o uso de orações subordinadas, figuras de linguagem, ainda que simples, ou conexões menos diretas.

Nível 2 – Leitura superficial	Alunos que conseguem decodificar palavras e frases, porém requerem mais tempo e mediação para estabelecer conexões entre o texto e seu significado, apresentando muitas dificuldades na execução desses exercícios.	3	2	5
Nível 3 – Escrita em desenvolvimento	Alunos que conseguem reproduzir textos por meio da cópia, demonstrando familiaridade com o sistema de escrita, mas ainda estão desenvolvendo a autonomia para produzir textos autorais, ler e interpretar o que escrevem. Eles se encontram no estágio Silábico-Alfabético, evidenciando avanços na compreensão da relação entre sons e letras, mas necessitam de estímulos para ampliar sua capacidade de expressão escrita e leitura compreensiva.	1	1	2

Fonte: (Ferreira; Teberosky, 1999, p. 193-232; Valadares, 2024):

A construção desse quadro ocorreu após meses de observação da atividade discente, especialmente no período entre a Primeira e Segunda Unidade do calendário escolar (fevereiro-julho de 2024) que envolveram exames de trechos de fontes históricas, conforme orienta a BNCC em sua habilidade (EF06HI02) “Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas” (Brasil, BNCC, 2018, p. 421). Além disso, utilizamos como referência os cinco níveis de alfabetização segundo as hipóteses de Ferreiro e Teberosky, (1999, p. 193-232): Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético, Alfabético e Ortográfico⁴⁵. Nenhum aluno foi identificado no nível Pré-Silábico ou Silábico. Já os alunos no nível Silábico-Alfabético foram incluídos na categoria de Nível 3 de dificuldade. A categorização geral seguiu os seguintes critérios: Nível 3 – Alunos no estágio Silábico-Alfabético; Nível 2 – Alunos no estágio Alfabético, com muitas dificuldades de leitura e interpretação; Nível 1 – Alunos no estágio Alfabético, capazes de ler com certa fluência, mas que necessitam de maior tempo e apoio para interpretar o texto.

Diante desse cenário, trabalhar com a *Eneida* não seria uma tarefa livre de complicações. Isso porque, mesmo um leitor experiente, ao se aventurar entre as páginas da obra de Virgílio, pode ter dificuldades diante de uma narrativa hermética e repleta de referências culturais que

⁴⁵ No nível Pré-Silábico, o aluno ainda não estabelece relação entre a escrita e a fala. No estágio Silábico, começa a associar as letras aos sons da fala, atribuindo uma letra (ou símbolo) para cada sílaba. Já no nível Silábico-Alfabético, o aluno combina a lógica silábica com a alfabética, representando algumas sílabas de forma completa e outras parcialmente, demonstrando uma transição para a compreensão do sistema alfabético. No estágio Alfabético, o aluno comprehende o princípio alfabético, associando grafemas a fonemas de maneira sistemática. No entanto, ainda pode apresentar dificuldades ortográficas e de interpretação textual. Já no nível Ortográfico, o aluno domina a escrita convencional, compreendendo as regras ortográficas e sendo capaz de ler e interpretar textos com autonomia e certa fluência, ou seja, representa um estágio em que a alfabetização foi estabelecida (Ferreiro; Teberosky, 1985; 1999; Valadares, 2024).

exigem certo conhecimento específico⁴⁶, ainda que em contato com as melhores traduções. Por isso, essa etapa de nossa proposta leva em consideração uma questão-chave: como fazer leitores inexperientes e/ou em processo de alfabetização ler e talvez gostar de uma obra que em termos linguísticos, geográficos e temporais possa estar tão distante de suas realidades?

Considerando que a estrutura em versos possa representar uma dificuldade adicional para leitores pouco familiarizados com textos poéticos, cogitamos a utilização de outras versões da obra, como *A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo*, de João de Barros (2013). Trata-se de uma adaptação em prosa que, como o próprio título sugere, busca simplificar a linguagem e o conteúdo da epopeia original, tornando-a mais acessível ao público geral. No entanto, apesar de sua relevância e das reedições ao longo dos anos, é importante destacar que essa adaptação foi publicada originalmente em 1935, escrita em português de Portugal e mesmo em sua versão mais recente (2022) está repleta de expressões e vocábulos que, hoje, soam arcaicos ou distantes da realidade linguística contemporânea.

Outra alternativa seria, considerando nosso acesso ao material, a adaptação de *A Eneida* (2016), publicada pela editora Todolivro na coleção “Clássicos Universais”, com texto de Cristina Klein e ilustrações do Belli Studio. Essa versão apresenta uma linguagem simplificada, voltada especialmente para o público infantil. No entanto, traz consigo algumas limitações significativas, especialmente quando pensada para o contexto pedagógico.

Destacamos dois pontos principais. O primeiro, de natureza narrativa, refere-se à ausência de explicações ou notas de rodapé sobre elementos da mitologia romana e referências a determinados povos, além do uso frequente de termos mais complexos ou pouco usuais, como “enregelavam”, “lástima” e “intransponível” (Klein, 2016, n.p.). Esses fatores podem representar um obstáculo para alunos sem familiaridade com o vocabulário e alguns conceitos e elementos históricos presentes na obra⁴⁷, tornando o processo de exame da fonte mais

⁴⁶ Afinal, como destaca Roosevelt Rocha (2014, p. 29), “ler um poema épico não é um exercício simples, pois envolve um mergulho em uma outra cultura, o que inclui concepções religiosas diferentes das nossas, uma outra forma de pensamento na qual nem tudo parecerá lógico ou racional à primeira vista e, acima de tudo, um modo de expressão poética e performativa completamente diversa daquilo que nós chamamos de poesia hoje em dia: Isso exige paciência e dedicação”.

⁴⁷ A passagem inicial da narrativa, por exemplo, traz a seguinte descrição: “Eneias era filho de Anquises e da deusa Afrodite, conhecida também como Vênus, e era o príncipe dos dárdenos. Sua criação havia sido confiada às Driadas, e o centauro Quíron recebera a missão de educá-lo” (Klein, 2016, n.p.). Embora o texto pareça claro à primeira vista, ele pode gerar dúvidas em leitores que não estão familiarizados com a mitologia greco-romana. Questões como “Quem são os dárdenos?”, “O que ou quem são as Driadas?” e “O que é um centauro?” podem surgir, evidenciando a necessidade de uma contextualização prévia. A ausência de explicações sobre esses elementos mitológicos pode dificultar a compreensão da narrativa e distanciar o leitor do contexto cultural e histórico da obra original. No entanto, a falta de notas explicativas ou de um glossário não seria, por si só, um impedimento para o uso da obra, já que esse desafio poderia ser superado com orientações e explicações fornecidas em sala de aula. O que realmente inviabilizou a adoção dessa adaptação em nossa proposta foram os demais

desafiador. O segundo, e mais importante, envolve a representação visual dos personagens: todos são retratados como brancos, com a maioria tendo olhos claros, à exceção de Netuno, ilustrado com a pele azul. Essa escolha artística reforça uma visão homogênea e eurocêntrica do mundo antigo, ignorando a diversidade étnica e cultural dos povos representados, o que poderia impactar negativamente a percepção dos alunos⁴⁸, perpetuando a ideia equivocada de que a Antiguidade era exclusivamente branca e monocultural. Isso vai na contramão dos esforços atuais para promover uma compreensão mais inclusiva e diversa da História Antiga e da premissa deste trabalho⁴⁹.

Em suma, era fundamental contar com uma versão que dialogasse com o contexto sociocultural do público-alvo, ao mesmo tempo em que oferecesse suporte para a compreensão dos personagens, do espaço geográfico a ser representado nos produtos e da narrativa como um todo. No entanto, essa versão também precisava evitar qualquer influência direta na construção imagética/iconográfica, garantindo que os alunos desenvolvessem suas próprias representações visuais.

Diante disso, tomamos como opção construir nossa própria adaptação, almejando adequá-la ao nível de alfabetização dos estudantes, mas sem comprometer a essência da fonte. Sob esse desafio, adotamos a premissa de Wineburg e Martin (2009, p. 2012, tradução nossa)⁵⁰, que propõe a adaptação de fontes históricas para leitores com dificuldades. A proposta dos autores surge de um dilema inquietante: quanto se requeira que os profissionais da História utilizem fontes primárias em seu exercício, pois “as fontes são para a história o que o laboratório é para a ciência”, tornando-a “mais viva”; ao mesmo tempo, muitas dessas fontes apresentam textos em “uma linguagem que difere radicalmente da nossa”, tornando-se desafios que intimidam até mesmo leitores mais hábeis.

problemas narrativos e iconográficos presentes na edição, que se mostraram mais críticos e impactantes para a compreensão e a apreciação do texto.

⁴⁸ Deve-se destacar que as ilustrações em si, quanto fossem positivas no que se refere a diversidade, poderiam influenciar as representações feitas pelo nosso público, o que afetaria nosso objetivo.

⁴⁹ Ademais, também identificamos outras adaptações, como *A Eneida Adaptada para Jovens*, de Carlos Ascenso André (2021), porém essa versão também é escrita em português de Portugal e possui um custo pouco acessível. Também há *La Eneida contada a los niños*, de Rosa Navarro Durán (2015), edição agradável e com ilustrações de Francesc Rovira, com estética e detalhes muito interessantes. No entanto, essa obra apresenta desafios para nossa proposta: está em espanhol e sua tradução envolveria questões autorais, impossibilitando seu uso. Além disso, as ilustrações também poderiam influenciar a construção das representações visuais dos alunos no storyboard. Outras adaptações encontradas, seguiam problemáticas semelhantes.

⁵⁰ No original: “History teachers are faced with an impossible dilemma. Voices from every corner urge them to use primary sources. Sources, teachers are told, are to history what the laboratory is to science: the place where the subject becomes most vital. The same time, any teacher who has used sources knows the many obstacles. Written in language that differs radically from our own, original documents pose challenges that daunt our best readers.”

Alterar a fonte, contudo, envolve riscos e cuidados significativos. A principal preocupação reside na possibilidade de distorcer o significado original ou perder nuances históricas que são essenciais para a compreensão do contexto. Para mitigar esses riscos, é fundamental que as adaptações sejam feitas com rigor metodológico, mantendo-se fiel ao espírito e à intenção do autor original, o que inclui a preservação de conceitos-chave, a contextualização adequada e, segundo Wineburg e Martin (2009, p. 210-211, tradução nossa)⁵¹, a transparência sobre as alterações realizadas, sendo necessário, sempre que apresentar a fonte adaptada, disponibilizar o original para “que os alunos possam ver exatamente o que foi alterado” e entender que o material foi “preparado para a sala de aula”.

Para esse exercício, escolhemos a edição da *Eneida* (2021) da Editora 34, traduzida por Carlos Alberto Nunes e organizada, apresentada e com notas de João Angelo Oliva Neto. Esta versão apresenta a épica de Virgílio tanto em latim quanto em português, numa tradução que, sob o empenho de Nunes, busca manter a estrutura rítmica e poética do original, o que a torna uma referência única para estudos clássicos no contexto brasileiro⁵². Além disso, as notas e a apresentação de Oliva Neto oferecem um suporte valioso para a compreensão do texto, contextualizando-o historicamente e destacando suas particularidades literárias, o que combina rigor tradutório e suporte acadêmico, dois elementos que nos foram auxiliares no processo de adaptação.

Outrossim, a apresentação de uma fonte em verso e bilíngue também foi pensada como recurso complementar à explicação do processo de adaptação. Ao exibir o material original ao alunado, a apresentação de sua estrutura e a tradução realizada por Nunes, buscamos fornecer reflexões sobre como algumas fontes podem passar por diferentes processos de adaptações (como a tradução), o que quando feito através de um método rigoroso não necessariamente demove sua essência, mas permite maior acessibilidade ao seu conteúdo, sendo necessário, contudo, que o material adaptado seja sempre analisado de forma crítica, assim como as informações que dele derivam, entendo que seu uso preserve a integridade e, a depender do contexto, a profundidade do original.

Para adaptar o material, seguimos o ordenamento proposto por Wineburg e Martin

⁵¹ No original: “When students first encounter a primary source, always have them compare the original to the adaptation to demonstrate that the sources they will be using have been specifically prepared for the classroom (...) Every time we provide an adapted source, the original is available so that students can see exactly what we’ve changed”

⁵² Segundo Oliva Neto (2021, p. 38-39)., ao apresentar essa edição e examinar suas peculiaridades ante a outras traduções: a obra em questão traz o que “nenhuma outra tradução integral em português da épica greco-latina” possui, pois, o autor foi responsável por reproduzir o hexâmetro em nossa língua, de forma a submeter o uso do português à métrica antiga (e não o inverso).

(2009, p. 214), que consiste em três etapas principais:

1. *Focando*: a judiciosa seleção de excertos de documentos (incluindo o uso liberal de elipses) para focar a atenção dos estudantes nos aspectos mais relevantes das fontes, além de tentar limitar sua extensão a 200-300 palavras. A meta do trabalho com as fontes é ensinar os estudantes a lerem cuidadosamente. Quanto maior o documento, a meta será menos provavelmente alcançada.
2. *Simplificando*: a modificação seletiva de sentenças complexas e da sintaxe; convencionar a grafia, pontuação e uso de letras maiúsculas; mudar parte do vocabulário de maneira a tornar o documento mais acessível para leitores com dificuldades.
3. *Apresentando*: a apresentação é completamente importante para leitores com dificuldades, que tipicamente se fecham quando expostos a uma página de texto densamente acondicionado. Todas as nossas fontes [documentos] são apresentadas com fontes largas (ao menos tamanho 16) com espaços em branco amplos no topo da página.

Cada página da adaptação realizada seguiu esses princípios. No entanto, levando em consideração que nosso foco envolve o trabalho com todo o Primeiro Livro, *Eneias naufraga ao largo de Cartago*, cuja extensão é de 29 páginas⁵³ na edição escolhida, reduzi-las em 200-300 palavras resultaria em um encurtamento excessivo da narrativa, tornando-a superficial. Por isso, repensamos esse limite, direcionando-o para cada página adaptada do excerto e não para todo o trecho selecionado da fonte⁵⁴.

Durante o processo de adaptação, priorizamos os elementos centrais da narrativa, como personagens importantes, locais e falas que contribuem para uma interpretação adequada do texto. Além disso, transformamos o texto original, escrito em verso e sem identificação clara dos personagens e de suas respectivas falas, em uma narrativa em prosa. Para isso, incluímos diálogos associados aos seus respectivos personagens e um glossário, que auxilia na compreensão de termos essenciais — aqueles que não poderiam ser modificados ou que consideramos importantes para um entendimento mais holístico da narrativa.

Complementarmente, desenvolvemos elementos auxiliares para facilitar a compreensão do material, sendo o primeiro deles um resumo do excerto da fonte a ser estudado. A proposta desse recurso é apresentar, de forma concisa, o que os alunos encontrarão nas páginas seguintes. Nesse sentido, a intenção é ao terem um conhecimento prévio da linha central da narrativa, eles/as possam assimilar o conteúdo com maior profundidade e serem estimulados a mergulhar na história de maneira mais engajada. Esse recurso é amplamente utilizado em diversas

⁵³ Contando apenas aquelas em Português (na versão escolhida, as páginas em latim e português são colocadas em paralelo).

⁵⁴ Entendemos que a proposta dos autores não se trata de algo inflexível, podendo ser adaptada a realidades/propósitos distintos. Afinal, a própria ideia de adaptar fontes históricas, surge da necessidade de reconhecer especificidades do contexto sociocultural onde a fonte será trabalhada.

indústrias, como a audiovisual, na qual sinopses são ferramentas essenciais para despertar a curiosidade do público e prepará-lo para a experiência que está por vir. Da mesma forma, o resumo elaborado funciona como uma "chamada" para o texto, criando expectativa e contextualizando os leitores, o que pode facilitar a imersão e a conexão emocional com a narrativa.

Sobre a história que você irá ler

Se prepare para embarcar nas aventuras do herói troiano chamado Eneias, filho de Anquises e da deusa do amor, Vênus. Ao perderem a guerra para os gregos, alguns troianos liderados por Eneias fogem da cidade de Troia, que se encontrava em chamas. Buscando um novo lar, eles montam uma frota, mas no caminho são atormentados pela deusa Juno, que pede ao deus Éolo que agite o mar e destrua as embarcações. Após a forte tempestade ser acalmada pelo deus Netuno, os navios restantes viajam por sete anos até chegarem à cidade de Cartago, na África. Lá chegando, conhecem a rainha Dido, que se apaixona por Eneias e seus contos. Mas o herói precisava partir, rumo ao seu destino...

Junto a esse elemento introdutório, incorporamos um mapa que ilustra toda a trajetória de Eneias até seu destino final no Lácio. Originalmente, o mapa apresentava descrições em francês. Por isso, realizamos uma tradução e adaptação de alguns detalhes, melhorando a qualidade visual e garantindo maior clareza e alinhamento com a proposta pedagógica.

Imagen 2 – Mapa da Viagem de Eneias



Fonte: (Mota, 2015: p. 14, tradução nossa).⁵⁵

Nesse sentido, tanto o mapa quanto o resumo compõem elementos que formam um organizador prévio, ferramenta para preparar o aluno para receber novas informações de

⁵⁵ Disponível em http://didapages.ecolevs.ch/exercices_protected/Eneide_2/enee-voyage.jpg Acesso: 04/05/2024

maneira estruturada. Dessa forma, ao lerem sobre os desafios do protagonista e visualizarem sua trajetória, o alunado poderá situar em que momento de sua jornada ele está, podendo formular uma visão geral da história antes de mergulhar nos detalhes do texto. Em outros termos, esses elementos introdutórios ajudam a criar um “esquema mental” que orientam a interpretação e a retenção do conteúdo.

Quadro 4 – Processo de adaptação do Livro I da *Eneida*: primeiros versos

Texto original	Adaptação
<p>As armas canto e o varão que, fugindo das plagas de Troia, por injunções do Destino, instalou-se na Itália primeiro e de Lavínio nas praias. A impulso dos deuses por muito tempo nos mares e em terras vagou sob as iras de Juno, guerras sem fim sustentou para as bases lançar da cidade e ao Lácio os deuses trazer - o começo da gente latina, dos pais albanos primevos e os muros de Roma altanados. Musa! recorda-me as causas da guerra, a deidade agravada; por qual ofensa a rainha dos deuses levou um guerreiro tão religiosa a enfrentar sem descanso esses duros trabalhos? (<i>Eneida</i>. I, v. 1-10)</p>	<p>Narrador – Canto a batalha e o homem que, fugindo das terras de Troia, foi até a Itália. Por ter enfurecido Juno, viajou nos mares e pelas terras por muito tempo, enfrentando várias lutas para fundar uma cidade e trazer os deuses para o Lácio. Musa! Conta o que causou a guerra e a ira da Deusa, lembra-me qual ofensa fez com que ela ficasse furiosa, a ponto de levar um guerreiro tão religioso a enfrentar sem descanso duros trabalhos?</p>

Partindo para a adaptação textual, um dos elementos centrais para o encurtamento da narrativa foi o uso deliberado de elipses, estratégia que permite a omissão de termos ou trechos sem prejudicar a compreensão do texto. O foco da simplificação foi direcionado aos detalhes narrativos essenciais, evitando acréscimos que poderiam complicar a interpretação. Por exemplo, já nos primeiros versos, a frase “por injunções do Destino, instalou-se na Itália primeiro e de Lavínio nas praias” foi simplificada para “foi até a Itália”, eliminando informações secundárias que são repetidas algumas vezes no texto e poderiam, nessa parte inicial, confundir o leitor em seu primeiro contato. Além disso, a adaptação priorizou a clareza e a fluidez do texto, substituindo expressões mais complexas por linguagem acessível, sem perder a essência da narrativa. Por isso mesmo, tanto o *proêmio* (“Canto a batalha e o homem”) quanto a *invocação* à Musa (“Musa! conta o que causou a guerra e a ira da Deusa”), foram mantidos, mas com uma estrutura mais direta e com termos mais comuns, escolhendo preservar características marcantes da obra original, mas buscando facilitar a compreensão para um público não habituado com as convenções literárias de um épico (Vasconcelos, 2014).

Outro aspecto relevante da adaptação é a reorganização das informações. No texto original, há, de modo frequente, o uso de hipérbato, resultante de uma modificação na estrutura sintática padrão (sujeito + verbo + complemento), o que pode confundir o leitor ao quebrar a expectativa natural de como as informações são organizadas. Na versão adaptada, essa figura

de linguagem foi eliminada em alguns trechos, como na invocação à Musa ou na passagem “por muito tempo nos mares e em terras vagou”, que foi simplificada para “viajou nos mares e pelas terras por muito tempo”. Esse tipo ajuste permitiu reordenar a narrativa em determinados momentos, destacando os eventos principais e suas conexões, balizando o uso de elipses com a remoção de alguns elementos de sintaxe mais complexos. A intenção, nesse ponto, foi fornecer auxílio para um acompanhamento da trama de forma mais coesa, construindo um entendimento gradual e contextualizado, para que o leitor pudesse seguir a história sem se perder em labirintos de informações/expressões fornecidas através de inversão sintática, mas sem deixar de experienciar a riqueza dos acontecimentos. “a cadência, o sabor” do texto original (Wineburg; Martin, 2009).

Essa dualidade entre acessibilidade e fidelidade ao estilo literário foi um dos pilares do processo de adaptação, mas também representou nosso maior desafio. Para conciliar essas demandas, optamos por destacar, em negrito e com cores diferentes, conforme exposto no quadro, termos que possuem descrições ou definições no glossário localizado na parte inferior de cada página. Além disso, incluímos instruções no próprio material para orientar o leitor sobre esses detalhes. Para elaborar esse recurso, além da contribuição de Vasconcelos (2014), utilizamos dois materiais principais: o dicionário de português da *Google*⁵⁶, proporcionado pela *Oxford Languages* (2024), empresa especializada na edição de dicionários; e o *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*, escrito por Pierre Grimal (2005). Mesmo no uso desses textos, também fizemos pequenas adaptações para simplificar a explicação fornecida, além de trazer alguns detalhes sobre elementos narrativos da própria *Eneida* e de personagens históricos referenciados nela.

Com isso, pudemos tomar a liberdade de manter certos termos que, embora menos frequentes no vocabulário infantil, enriquecem o repertório linguístico e histórico dos leitores. Com o suporte do glossário, esses termos funcionam como desafios estimuladores, que podem servir de ponto de partida para debates em sala de aula (Souza Neto, no prelo)⁵⁷. Além disso, ajudam a equilibrar a intensidade da narrativa original com a clareza necessária à adaptação, além de conectar um compromisso entre a essência do texto e a simplicidade indispensável para um público com dificuldades de leitura e interpretação.

Valendo-nos desse recurso, conseguimos adaptar passagens de maior complexidade e

⁵⁶ Disponível em: <https://languages.oup.com/>

⁵⁷ O texto que se quer referenciar é: Souza Neto, J. M. de. Linguagens e materiais para o ensino de História Antiga. In: Oliveira, G. et al. (org.). *Compêndio de História Antiga do Mediterrâneo*. No prelo.

densidade referencial, como a súplica de Vênus a Júpiter e a resposta do deus. Nesse diálogo, há uma miríade de referências a cidades, povos, termos e conceitos oriundos da mitologia greco-romana, que exigem um conhecimento prévio para serem plenamente compreendidos. Tanto é que, na organização de Oliva Neto, foram necessárias mais de dez notas explicativas apenas para elucidar esses aspectos da narrativa (Virgílio, 2020), o que indica parte da complexidade do texto original. Na adaptação, optamos por simplificar essas referências, mantendo apenas as informações essenciais para a compreensão da trama, sem sobrecarregar o leitor com detalhes que poderiam distraí-lo, afastando-o da espinha dorsal da narrativa.

Quadro 5– Processo de adaptação do Livro I da Eneida, diálogo entre Júpiter e Vênus

Texto original	Adaptação
<p>Acalma-te, Citereia; imutáveis encontram-se os Fados. / Ainda verás a cidade e as muralhas da forte Lavínio,/ Como te disse, e até aos astros o nome elevar-se de Eneias / De alma sublime. Mudança não houve no meu pensamento. Mas, uma vez que tais cuidos te agitam, tomado de longe vou revolver o futuro e os arcanos do Fado mostrar-te/ Guerras terríveis ele há de enfrentar, povos de ânimo fero/ domar no jugo, a seus homens dar leis e cidades muradas, / quando, três anos corridos, estios e invernos gelados,/ reinar no Lácio e abater a fereza dos rútulos fortes. / Seu filho Ascânio - cognome de Lulo lhe foi acrescido/ (foi Ilo enquanto sabia-se de Ília e da sua presença) -/ governará por trinta anos, um mês depois do outro, a cidade,/ e a capital de Lavínio, seu reino, aumentado de muito,/ para Alba alfim mudará, guarnevida de grandes muralhas./ Nestes domínios a gente de Heitor manterá o comando/ trezentos anos, até que a princesa Ília, sacerdotisa,/ de Marte grávida, à luz há de dar os dois gêmeos preditos/ Rômulo, então, mui vaidoso da pele fulgente da loba, dominará nestes povos e, o burgo mavórcio erigindo/ de fortes muros, seu nome dará aos romanos ditosos./ Prazo nem metas imponho às conquistas do povo escolhido. Dou-lhes Império sem fim. Até Juno, a deidade ofendida, que à terra, ao céu e ao mar bravo trabalhos sem pausa ocasiona/ com seus temores, mudada em melhor, há de em breve os romanos/ favorecer, os senhores do mundo, esse povo togado/ Assim, me apraz. Há de a idade chegar, na carreira dos lustros,/ em que a família de Assáraco à ilustre Micenas e Etia/ dominará, e sobre Argos vencida há de impor o seu jugo./ César de Troia, de origem tão clara, até as águas do Oceano/ vai estender-se; sua fama há de aos astros chegar dentro em pouco. Do claro nome de Lulo provém o cognome de Júlio. Livre do medo infundado, hás de um dia no Olimpo acolhê-lo, rico de espólios do Oriente. Invocado vai ser pelos homens./ Então, suspensas as guerras, aquietam-se os ásperos sec'los./ A boa Fé, Vesta e Remo, de par com o irmão seu, Quirino,/ ditarão leis; os terríveis portões do Castelo da Guerra/ serão trancados com traves e ferros ingentes, e dentro/ do ímpio Furor, assentado sobre armas fatais, amarradas/</p>	<p>Júpiter – Acalma-te, Vênus, os destinos não podem ser mudados. Você ainda verá a cidade de Lavínio, como já te disse, e até às estrelas o nome de Eneias irá ser elevado. Não mudei meu pensamento. Mas, como essas preocupações te agitam, vou te mostrar os mistérios do futuro. Guerras terríveis ele lutará, dominando homens violentos e lhes dando povos, leis e cidades muradas. Seu filho, Ascânio, também chamado de Lulo, governará por trinta anos, e após seu reino crescer muito, a capital deixará de ser Lavínio e passará a ser Alba Longa, que terá grandes muralhas. Nestes domínios, os troianos irão manter o comando por trezentos anos, até que a princesa e sacerdotisa, Reia Silvia, grávida de Marte, dê à luz à dois gêmeos: Rômulo e Remo. Rômulo, dominará os povos, e irá construir a cidade de Roma com muros fortes; seu povo se chamará romano. Até Juno, que agora persegue Eneias, irá ajudá-los (os romanos), os senhores do mundo. Eles (os romanos) vencerão Micenas e Argos, cidades gregas que destruíram Troia.</p> <p>Da origem deste povo vitorioso nascerá Otavio Augusto, cuja fama chegará às estrelas. Júlio César, que herdou o nome do grande Lulo (Ascânio), será recebido por você no céu. A deusa Fé, Vesta e Remo, junto com seu irmão Rômulo, farão leis; fecharão as Portas da Guerra, celebrando a paz.</p>

as mãos nas costas, a boca a espumar só de sangue, esbraveja”
(*Eneida*, I, v. 257-296)

Citireia, alma sublime, ânimo fero e tantos outros epítetos marcam essa passagem, tornando-a, junto as referências históricas e a personagens e povos, o que julgamos ser uma das partes mais densas de todo o primeiro livro da épica de Virgílio. Nesse ponto, buscamos adaptar ao máximo os adjetivos e expressões que caracterizam, amiúde enfaticamente, os substantivos, enquanto mantivermos algumas referências que julgamos ser interessantes para conectar com conteúdo abordados em aulas anteriores⁵⁸. O interesse residiu em entender como os alunos conduziriam a compreensão desses trechos, conectando-os a conhecimentos construídos previamente. Por isso, tivemos o cuidado de preservar os elementos centrais da profecia de Júpiter, que embora dotados de referências, não apenas antecipa o destino de Eneias, mas também evoca as bases heroicas para a fundação de Roma e a ascensão do Império Romano, elementos que integram a propaganda política de Augusto (Junior, 2020, p. 234).

Sob esse dinamismo, os/as alunos/as lidariam com diferentes formas de apresentação do conhecimento histórico (como as aulas e os conteúdos anteriores) e, a partir do trabalho e da visão desenvolvidos no exercício proposto, passariam a engrenar seus conhecimentos de modo a constituir suas visões sobre o passado, desenvolvendo, assim, uma consciência histórica. Esse processo envolveria a exploração de diversos modos de orientar a relação entre passado e presente, permitindo que os/as alunos/as compreendam criticamente as continuidades e rupturas temporais (Moerbeck, 2018, p. 227-228).

Por último e não menos importante, cabe destacar as descrições de Virgílio sobre Cartago e como realizamos suas adaptações. No *Primeiro Livro* da obra, Cartago possui duas descrições principais. A primeira é desenvolvida já no começo da obra, com a resposta da Musa à invocação do *aedo*. Nela, Cartago é descrita da seguinte forma:

Quadro 6– Processo de adaptação do Livro I da *Eneida*, 1ª descrição de Cartago

Texto original	Adaptação
Cidade antiga existiu, dos colonos de Tiro povoada,/ forte Cartago, distante da Itália e das bocas do Tibre,/ rica de todo comércio, de grande maldade na guerra./ Contam que Juno a habitava e por ela especial preferência/ manifestara, até mesmo em confronto com Samos dileta./ Lá teve as armas, o carro guardava, e o projeto ambicioso/	Existiu uma cidade antiga chamada Cartago, longe da Itália. Ela era rica no comércio e muito poderosa na guerra. Dizem que a deusa Juno adorava Cartago e queria fazer dela a senhora dos povos, a cidade mais importante do mundo, se os

⁵⁸ Como indicamos anteriormente, o trabalho com a fonte adaptada se deu no final da 3^a Unidade, momento em que já havíamos abordado temas como os povos fenícios, cartagineses e romanos.

<p>de fazer dela a senhora dos povos, se os Fados anuíssem./ Porém ouvira falar numa raça provinda dos troas/ que, andando o tempo, as muralhas dos tírios ao chão lançariam./ da qual um povo haveria nascer, belicoso e arrogante,/br/> para desgraça da Líbia. Isso as Parcas já haviam tecido./ De medo, então, e lembrada a Satúrnia da guerra primeira/ em contra Troia movera a favor dos seus caros argivos,/br/> ainda guardada no peito bem viva a lembrança das causas/ do seu rancor, sofrimento indizível de ofensas passadas./ o julgamento de Páris, a injúria à sua forma impecável,/br/> o ódio aos troianos e as honras ao belo escanção Ganimedes:/br/> por isso tudo exaltada, mantinha afastados do Lácio <i>(Eneida. I, v. 13-29)</i></p>	<p>deuses permitissem. Mas, quando descobriu que descendentes de Troia destruiriam Cartago, Juno decidiu ajudar os inimigos dos troianos. Isso porque ela ainda estava brava com Páris, um príncipe troiano, que disse que Vênus era mais bonita que ela. Por esses motivos, Juno afastou os troianos que fugiram da guerra, impedindo que chegassem ao Lácio.</p>
---	---

Breves menções, não raras vezes, podem instigar o leitor a refletir sobre pontos secundários em relação à mensagem central. Considerando essa questão, neste trecho, por exemplo, optamos por remover a menção “de Tiro povoada”, pois, posteriormente, quando Vênus apresenta Cartago ao personagem principal, ela traz mais detalhes sobre esse lugar, apresentando-o de forma mais contextualizada. Além disso, ao analisar o excerto “até em confronto com Samos dileta”, percebe-se que se trata de uma comparação feita pelo autor para enfatizar a preferência de Juno, sem que Samos exerça qualquer papel além desse no *Livro I* de Virgílio. Isso nos permitiu recortar esse trecho, destacando, em contrapartida, uma sentença considerada mais relevante: “fazer dela a senhora dos povos”, uma expressão que comumente encontramos associada aos romanos na obra virgiliana, mas que aqui é atribuída a Cartago. Ou seja, no trecho, introduz-se a rivalidade entre romanos e cartagineses, que, sob essa lógica, como vimos, disputaram o domínio dos povos pelo Mediterrâneo.

A segunda descrição de Cartago é apresentada pela visão do herói ao chegar na cidade. Essas descrições cumprem um duplo propósito: situam o leitor no espaço geográfico da narrativa e estabelecem um contraste entre o passado de exílio e destruição de Troia e o presente de prosperidade e organização de Cartago contemplado pelo herói epônimo.

Quadro 7 – Processo de adaptação do Livro I da *Eneida*, 2ª descrição de Cartago

Texto original	Adaptação
<p>Por esse tempo, seguindo o caminho indicado, os dois galgam/ um teso próximo, de onde a paisagem dominam, e, nela/ sobressaindo-se aos mais, as muralhas contemplam de frente./ De tudo admira-se Eneias, das toscas choupanas de outrora/ com belas portas, bulício de gente, o traçado das ruas./ Os fortes tírios agitam-se; muros ciclópeos levantam,/br/> a sobranceira almedina; à mão tente penedos removem./ Outros, com sulcos demarcam as suas futuras moradas./ Leis, magistrados, elegem, e os graves e fiéis senadores./</p>	<p>Narrador – Por esse tempo, seguiram o caminho indicado pela deusa e logo viram as muralhas. Eneias ficou impressionado com o que viu: casas simples agora tinham belas portas, as ruas estavam bem organizadas e o povo trabalhava sem parar. Alguns construíam muros com pedras enormes, outros marcavam o lugar de futuras casas. Havia líderes,</p>

<p>Cava-se um porto acolá; mais adiante outros cuidam das bases/ de um grande teatro, colunas enormes nas duras canteiras/ talham como abelhas que na primavera o trabalho exercitam,/</p> <p>ao sol, nos campos floridos, no instante de novas colônias/ fundar com a prole crescida, ou na faina de o mel derretido/ deixar mais denso, e de néctar os favos encher perfumados,/</p> <p>ou receber das que chegam a carga, ou em densas colunas/ longe do asilo atirar a indolente cambada de zângãos;/</p> <p>ferve o trabalho por tudo; a tomilho a colmeia recende.</p> <p>(<i>Eneida</i>. I, v. 418-436)</p>	<p>leis e juízes escolhidos para governar; perto dali, construíam um porto para os barcos e, mais a frente, um grande teatro com colunas de pedra. Trabalhavam como abelhas na primavera.</p>
--	---

Buscamos manter esse excerto o mais próximo possível do original, destacando o conjunto de representações sobre o espaço de Cartago, seu dinamismo — evidenciado pela atividade incessante do ‘povo tório’ — e os detalhes das construções que, como veremos, desempenharam um papel central na ambientação elaborada para o storyboard.

Seguindo esses alinhamentos narrativos, partimos para a etapa final da adaptação conforme o ordenamento de Winburg e Martin (2009): a *apresentação*. Após reunir o texto adaptado, utilizamos a plataforma *Canva*⁵⁹ para realizar os ajustes de formatação, colocando as fontes do texto adaptado em tamanho 16 com espaçamento de 1,5 e tentamos elaborar um designer agradável. O resultado foi a construção de um livreto, com recursos auxiliares para professores, com orientações, discussões prévias e indicações de leituras; e para alunos, com orientações de manuseio do material e alguns elementos auxiliares como mapas e o glossário.

⁵⁹ Plataforma online de design gráfico que permite criar, de forma intuitiva, diversos tipos de materiais visuais, como apresentações, cartazes, vídeos, infográficos e posts para redes sociais

Imagen 3 – QR CODE de acesso ao livreto adaptado⁶⁰



A apresentação da fonte, assim como as etapas do exercício proposto, foi realizada com aproximadamente duas semanas de antecedência em relação ao início das produções dos materiais (o roteiro e o *storyboard*), seguindo-se da entrega da fonte adaptada, que foi impressa e distribuída a todos/as os/as discentes. O exercício foi apresentado como recurso avaliativo, correspondendo a nota da avaliação do 3º Bimestre, uma forma de estimular o engajamento dos discentes na atividade. Além disso, dado ao caráter do nosso trabalho, cujo exercício envolve o conhecimento do alunado, firmamos nosso compromisso com a resolução vigente do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde (CNS/MS 466/2012) sobre aspectos éticos da pesquisa, apresentando a documentação necessária para os participantes e convidando seus responsáveis a irem no local de aplicação da proposta para receber a documentação, bem como explicações do pesquisador principal sobre a proposta, seus riscos, benefícios e deixando explícito que a pesquisa somente seria iniciada, pois já havia sido previamente aprovada pelo Sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é coordenado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Para a aplicação em sala de aula, desenvolvemos um esquema organizacional das etapas a serem desenvolvidas para a construção da animação digital. A metodologia foi composta a

⁶⁰Link de acesso ao material:
https://drive.google.com/file/d/1snywskQpFBV7NjQV_Jr3Qwr3kcKpMYV2/view?usp=sharing O livreto adaptado também está em Apêndice (A) neste trabalho.

partir de macrofases, as quais são sugeridas por Alcoforado e Padilha (2011): (1) pré-produção, (2) produção e (3) pós-produção. A primeira delas estabelece a formação da ideia a ser transformada em filme animado, a qual, em nosso trabalho, foi construída a partir do contato com a fonte adaptada e da compreensão construída sobre ela. Em seguida, é preciso produzir uma *storyline* (um pequeno resumo em duas a quatro linhas, que dará ordem a narrativa), a qual será expandida na construção de uma sinopse (seis a dez linhas)⁶¹ buscando antecipar o leitor das principais informações da obra. Consecutivamente, os discentes deverão partir para a última etapa da pré-produção, a qual compreende a elaboração do (1) roteiro e (2) *Storyboard*. O primeiro, consiste em construir a estrutura narrativa, dividindo a história em cenas que devem conter a descrição dos ambientes e ações, personagens, diálogos e transições de cenas (Alcoforado; Padilha, 2011, p.7). O segundo, pressupõe a representação visual das cenas que compõem a produção a partir da iniciativa do ilustrador cinematográfico — ou da equipe correspondente (nossos ilustradores do 6º ano). Tal etapa depreende certa liberdade de criação, imaginação e pensamento, possibilitando assim a objetivação visual da produção em curso (Teixeira *et al.* 2016, p. 266-267). Buscando facilitar a construção dessa etapa, disponibilizamos um modelo de roteiro e *Storyboard*, os quais apresentaremos mais adiante.

Para viabilizar a produção, a escola precisa, inicialmente, contar com recursos digitais adequados, como um laboratório de informática bem equipado e atualizado, além de acesso à internet para utilizarmos a plataforma com a qual trabalhamos, *Animaker* — contexto que, diante da realidade da unidade escolar, era inviável. Justamente por isso, propomos que os alunos realizassem construção dos elementos pré-produção e, no que tange aos elementos de produção e pós-produção, buscamos estabelecê-los a partir do nosso próprio acesso aos recursos tecnológicos necessários. Com isso, pretendíamos superar essa problemática e, a partir do que seria desenvolvido pelos discentes, construir a animação sobre o trecho trabalhado da *Eneida*. Dessa forma, os alunos permanecem no centro do processo, enquanto o professor atua como guia e animador do material desenvolvido por esses agentes. Por isso, fez-se necessário que nossa proposta metodológica focasse na fase de pré-produção, uma vez que, assim como destaca Birro (2024) é aquela que requer menos recursos enquanto ponto de partida, que se adapta mais organicamente a diferentes realidades escolares e que parece ter a maior capacidade de reproduzibilidade.

Seguindo o ordenamento metodológico de Alcoforado e Padilha, passamos a

⁶¹ Na sugestão de Alcoforado e Padilha a *storyline* possui 5 linhas, enquanto que a sinopse deve ter entre 10 a quinze linhas (2011, p. 7). Contudo, a partir do conhecimento das dificuldades do público-alvo, achamos por bem reduzir o tamanho dessas produções iniciais.

sistematizar cada etapa da atividade, o que foi aprimorado com base em *Ensino de História e Animações Digitais* (Birro, 2024, p. 331-332) que propõe a criação de um organograma para o processo criativo de animação no ambiente escolar, baseando-se nos estudos de Hart (2008) e Wright (2005) sobre as diferentes formas de produções de filmes, animações e *storyboards*. Incorporamos o modelo sugerido pelo autor, adaptando-o para atender às necessidades específicas do contexto do nosso público-alvo e proposta.

PRÉ-PRODUÇÃO		
ETAPAS	DESCRIÇÃO	TEMPO ESTIMADO
1º Contextualização da fonte, apresentação da proposta e divisão das equipes.	<p>Deve ser realizada ao menos duas semanas antes da segunda etapa. A partir da adaptação da fonte e conforme o perfil da turma, trazer reflexões sobre o contexto histórico no qual a <i>Eneida</i> foi elaborada e discutir a estrutura textual da mesma. Além disso, estabelecer questões-problemas sobre a fonte, buscando estimular a visão crítica do alunado.</p> <p>Apresentar a proposta de criação de uma animação para os alunos e entregar os materiais com os quais o exercício será trabalhado (fonte adaptada, modelo de roteiro e de storyboard). Em seguida, dividir a turma em seis equipes que trabalharão na leitura e interpretação da fonte adaptada de maneira conjunta. A divisão ocorrerá com o cuidado de montar grupos com alunos que apresentem melhor aptidão em diferentes habilidades (leitura/interpretação, desenho, pintura, criatividade, etc.). O arranjo deve ter como objetivo fazer com que todos(as) os(as) alunos(as) se sintam incluídos nesse processo criativo. Ao final, cada grupo deverá eleger um(a) chefe de equipe.</p> <p>Cada membro da equipe deverá escolher um codinome⁶² e apresentá-lo ao professor responsável até o final da aplicação da proposta.</p>	50 min.
2º Storyline (enredo) e Sinopse	<p>Após a divisão dos grupos e a leitura do material, os(as) alunos(as) terão como tarefa elaborar, de forma concisa, a sequência principal dos eventos da história (<i>storyline</i>), utilizando entre 3 a 4 linhas. O professor acompanhará o processo, realizando correções quando necessário e avaliando a coerência do material com relação a fonte trabalhada.</p> <p>Na etapa de construção da sinopse, os(as) alunos(as)</p>	40 min. - 50 min.

⁶² O codinome foi uma forma alternativa que elaboramos, anuída pelo Comitê de Ética, de atribuir os créditos do trabalho aos discentes, mas sem expor suas identidades, haja vista que se trata de menores de idade.

	<p>deverão expandir o enredo apresentado, entre 6 a 8 linhas, com base nas correções realizadas pelo professor. É importante destacar que os discentes têm a liberdade de usar sua criatividade para interpretar e representar a história conforme sua compreensão, respeitando, ao mesmo tempo, os elementos essenciais da narrativa.</p>	
3º Roteiro	<p>Nessa etapa eles(as) irão dar desdobramento ao roteiro a partir do enredo e sinopse já construídos. Para mais praticidade, nesse momento, cada equipe ficará responsável por um excerto da fonte adaptada (cerca de duas a três páginas por grupo), elaborando a descrição dos (1) personagens, (2) diálogos e (3) ambiente presentes no trecho sob responsabilidade da equipe, conforme modelo entregue pelo docente (Apêndice B) A partir desse material, eles(as) devem construir ao menos duas cenas do excerto sob o qual ficaram responsáveis. No final dessa etapa, os discentes – em seus respectivos grupos – deverão reunir os itens descritos, preenchendo o roteiro. Em seguida, o(a) chefe de cada equipe deverão dialogar entre si, conferindo se há coerência e coesão entre as descrições desenvolvidas e repassar as informações para o grupo e para o professor. Dessa forma, a proposta poderá estimular o diálogo e interpretação conjunta do alunado, atribuindo mais coerência ao material em construção.</p>	50 min.
4º Storyboard	<p>Nesta etapa, cada grupo, a partir do excerto da fonte sob o qual ficou responsável e através da releitura desse trecho e dos itens já descritos no roteiro, deverão construir ao menos dois quadros do <i>Storyboard</i>. Nesses quadros, também deve constar uma breve descrição das ações conforme modelo entregue pelo professor (Anexo A). Por último, deverão apresentar os codinomes escolhidos, que serão expostos nos créditos do produto.</p>	45 min.
PRODUÇÃO		
<p>Momento que o professor responsável irá utilizar o <i>Animaker</i>, buscando através dos recursos e estética dessa plataforma assimilar o conhecimento construído pelos(as) alunos(as), usando como base o roteiro e <i>storyboard</i> criados. Para a análise dos dados, o docente buscará reunir todo o material produzido pelo alunado, colocá-los em ordem lógica, conforme a narrativa da fonte adaptada, e: (1) representar os personagens descritos e elaborados na produção iconográfica do alunado, buscando ser fiel a essência da produção discente; (2) realizar a construção do ambiente, na plataforma, partindo da descrição do roteiro e sua respectiva representação no storyboard; (3) entender as descrições das ações e representá-las de acordo</p>		

com o que for estabelecido, apenas convencionando elementos de ação e representação que não sejam possíveis de elaborar na plataforma utilizada para a construção da animação.

PÓS-PRODUÇÃO

O pós-produção contará com a exibição do material construído, a qual deve ser sucedida pelos comentários dos próprios educandos na identificação dos quadros autorais, de maneira a produzir e fortalecer uma aprendizagem significativa, fazendo com que o alunado participe também da etapa de aprimoramento do material, fornecendo sugestões. Além disso, deve-se destacar para os(as) próprios(as) alunos(as) que eles(as) foram os principais responsáveis pelo conhecimento construído e que o material será divulgado no *Youtube*.

Na primeira etapa, a apresentação da fonte se deu mediante a sua contextualização, entendendo, como orienta Circe Bittencourt (2008, p. 334), que no trabalho com fonte histórica no ensino escolar, deve-se priorizar elementos como a descrição do material com o qual se quer trabalhar, destacando as informações contidas nele, bem como a mobilização de conhecimentos prévios para, então, situar o documento no contexto e em relação ao seu autor. Esses cuidados nos permitiram conduzir, em sala de aula, discussões sobre quem foi Virgílio, suas intencionalidades em torno da produção do material (Grimal, 1992; Mota, 2015), o que foi fortalecido ao considerarmos as discussões de Vasconcelos (2014) sobre a estrutura do épico virgiliano, assim como as reflexões de Luiz Júnior (2020) sobre o papel político da *Eneida* no governo de Augusto, bem como as críticas implícitas de Virgílio a este governante.

Além disso, para estimular o senso crítico e a reflexão dos alunos, as perguntas estabelecidas buscaram aproximar suas interpretações dos conteúdos sobre Cartago e Roma trabalhados em sala, incentivando a análise comparativa e a construção de um olhar mais profundo sobre a obra:

1. Como Virgílio, um romano, buscou representar Cartago, uma cidade que ele provavelmente nunca visitou?
2. Como ele retratou os cartagineses, um povo que por muito tempo foi visto como inimigo de Roma?
3. Quais elementos da narrativa refletem a visão romana sobre outros povos e culturas?
4. Como você imagina os povos antigos representados por Virgílio?⁶³

⁶³ Partimos da premissa de que o uso "da literatura como fonte histórica deve ser feito com cuidado e é necessário sempre manter um questionamento sobre as interpretações das obras" (Junior, 2020, p. 235).

Essas questões também tinham a intencionalidade de conectar os alunos ao processo de interpretação histórica, incentivando-os a refletir sobre como as narrativas são construídas e como elas podem ser influenciadas por contextos específicos. Além disso, buscamos fornecer instruções, alertando que, caso necessário, os(as) alunos(as) deveriam reler a fonte adaptada, consultar o professor e/ou dialogar com os colegas para aprimorar sua compreensão do material.

Como havia dois(uas) alunos(as) que ainda não conseguiam ler, cogitamos reservar alguns momentos para realizar leituras coletivas do material, o que, no entanto, estenderia o período de aplicação da proposta e poderia comprometer o cronograma de conteúdos escolares. Entretanto, a partir de diálogos espontâneos com os/as alunos/as, alguns sugeriram que eles/elas mesmos poderiam dar suporte aos colegas, realizando leituras conjuntas em momentos em que o horário escolar apresentasse alguma oportunidade. Diante dessa iniciativa, começamos a perceber melhor as nuances de nossa proposta: o trabalho colaborativo pode ser uma excelente oportunidade para fomentar diferentes formas de interação com o passado e, por conseguinte, é capaz de gerar diferentes estímulos à consciência histórica. Afinal, esta, como vimos, possui íntima relação com a narrativa histórica, ou seja, com a forma como a história é contada ou com a qual temos contato (Rüsen, 2006; Schmidt, 2017; Moerbeck, 2018).

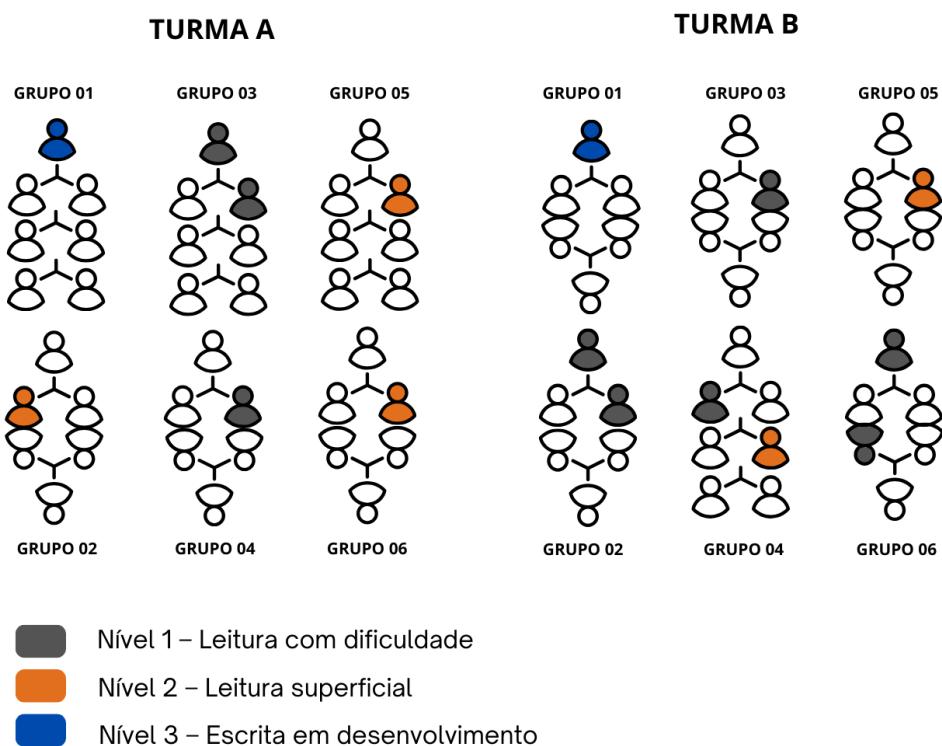
A partir disso, observamos que os(as) alunos(as) não só seriam conduzidos ao contato com uma fonte antiga, lendo-a e elaborando materiais escritos e iconográficos sobre ela, como também, por iniciativa própria, passariam a contar a história para os colegas que apresentavam maior dificuldade. Esse exercício de empatia, estabelecido no presente, faria contato com um exercício de alteridade que pretendemos iniciar com a proposta de lidar com o mundo antigo (Francisco, 2017), o que certamente teve impacto na forma como eles(as) representaram a fonte trabalhada.

Para aproveitar essas interações positivas, contudo, fazia-se necessário elaborar uma boa organização dos grupos. Para tanto, como descrito no organograma, consideramos as habilidades que os/as alunos/as haviam apresentado previamente em sala, além da pré-disposição no trabalho com o auxílio de colegas que apresentavam maior dificuldade em ler, ou que ainda estavam no processo inicial do desenvolvimento desta habilidade (os/as alunos/as no Nível 2 e 3 de dificuldade). Como esperado, houve, na seleção dos grupos, questionamentos e diversas reclamações iniciais: enquanto alguns se queixavam do tempo estimado para cada etapa da atividade, preocupando-se com a nota que haveria de ser atribuída; outros almejavam escolher seus próprios grupos, pois alegavam que teriam dificuldades em trabalhar com alguns colegas. Em suma, um conjunto de inquietações já conhecidas pelos profissionais da educação,

as quais foram sucedidas pela flexibilização do tempo para as atividades e pequenas mudanças no grupos, entendendo que, assim como pondera Moerbeck (2018, p. 238), no 6º ano do Fundamental II, os(as) alunos(as) ainda estão desenvolvendo um conjunto de capacidades relativas à organização, distribuição de tarefas e cobrança em relação aos colegas, o que exige o reconhecimento dessas especificidades e a construção de soluções que dinamizem os objetivos de ensino e os desafios apresentados pelo público-alvo.

Com isso, essa organização teve que levar em consideração as dificuldades e facilidades dos(as) alunos(as), construindo grupos que apresentassem um equilíbrio necessário para a realização da atividade. Sob esses cuidados, organizamos as turmas A com seis grupos (três grupos com sete integrantes e três com seis) e a turma B em seis grupos (cinco grupos com seis alunos/as e um com sete), conforme a seguinte representação:

Imagen 4 - Representação da organização das turmas



Tivemos o cuidado de colocar os alunos que apresentavam maior dificuldade em grupos com colegas que pudessem auxiliá-los, além de mesclar os grupos com alunos que apresentavam mais familiaridade com leitura e interpretação textual, com aqueles que apresentaram pré-disposição em elaborar as ilustrações e/ou que apresentavam habilidades relacionadas a criatividade e comunicação.

Ao longo das duas semanas em que os alunos estiverem imersos na fonte adaptada, percebemos a necessidade de retomarmos as explicações sob etapas do exercício proposto. Isso porque, durante o período, uma miríade de dúvidas emergiu, especialmente em relação à construção dos materiais. Foi então que nos debruçamos sobre a ideia de criar um recurso auxiliar que pudesse não apenas sanar essas incertezas, mas também capturar a atenção e o interesse da turma de maneira mais envolvente: uma animação. Afinal, se as mídias frequentemente exercem um fascínio e uma influência mais imediata sobre nosso público do que aquilo que apresentamos em sala de aula (Belloni, 2009), por que não nos apropriarmos desse dinamismo para reapresentar como fazer de forma mais clara e cativante? Movidos por essa reflexão, desenvolvemos o recurso⁶⁴, que foi apresentado quando iniciamos a segunda etapa da Pré-produção. Nesse momento, a partir do recurso audiovisual, buscamos esclarecer os conceitos de roteiro e *storyboard*, além de detalhar a construção da *storyline* (enredo condensado) e da sinopse, oferecendo dicas e exemplos práticos para inspirar e orientar a produção dos discentes.

A partir das instruções, os grupos começaram a desenvolver a *storyline* e a sinopse. A *storyline*, ou enredo, é a espinha dorsal da narrativa, uma forma de apresentar a história com uma estrutura direta e linear, enquanto a sinopse é uma síntese narrativa do que acontece na história, apresentada de forma resumida, sem apresentar detalhes reveladores (do clímax), podendo variar de 4 a 20 páginas (Field, 2001, p. 12-16, 143). A produção desses materiais foi uma forma de analisar a capacidade dos grupos de ler, interpretar e sintetizar a história de forma criativa e autoral, além de servir como recurso para verificar se os/as discentes realizaram a leitura da fonte⁶⁵. Além disso, é importante destacar que esses materiais só poderiam ser elaborados em sala, pois buscávamos evitar que os alunos copiassem ideias da internet ou que outras pessoas produzissem por eles. Era fundamental, portanto, observá-los durante o processo de produção e avaliar não apenas a interação em grupo, mas também os trabalhos individuais.

Na terceira etapa, a partir da *storyline* e sinopses elaborados, os grupos passaram a descrever os personagens, diálogos e ambientes do excerto da fonte sobre o qual ficaram responsáveis. Na quarta e última etapa da Pré-produção, o material escrito passou a ganhar sua forma iconográfica, representando o dinamismo presente no trabalho com diferentes matérias e linguagens no ensino escolar (Brasil, BNCC, 2018).

⁶⁴ Disponível em: <https://youtu.be/jQTDI2X3qfs>

⁶⁵ Além disso, deve-se destacar que, ao longo das duas semanas em que os alunos estiveram em contato com a fonte adaptada, realizamos algumas sondagens para verificar o processo de leitura, fazendo perguntas simples e individuais para verificar se o educando estava realizando a leitura do material.

Desse processo, resultaram 24 quadros de *storyboard* (11 na Turma A e 13 na Turma B), e 12 cenas descritas nos roteiros de cada turma (24 cenas ao total, sendo duas por equipe), o que foi utilizado para montar 1 roteiro por turma. As produções, divididas em 6 partes por turma, doravante serão referenciadas pelo grupo e pela turma em que foram elaboradas (por exemplo: o Grupo 1 da Turma A produziu [...]).

As produções resultantes desse trabalho foram examinadas à luz das representações sociais, entendendo que tanto a produção textual quanto a iconográfica representam expressões simbólicas que refletem as visões de mundo, valores e práticas de um grupo e/ou indivíduo (Jodelet, 2001). A partir dessa ferramenta analítica, foi possível observar um universo de representações que, entre resistências iniciais na prática do exercício e interações empáticas e solidárias, revelou um dinamismo inesperado, permeado por ideias repletas de curiosidades.

3.2 De “pele negra” e “cabelos laranjas”: representações da *Eneida* pelo 6º ano

“Eneias: ele é um homem alto[,] moreno[,] com cabelos crespo[s,] uma boca grande e um nariz largo”. “Éolo: [e]lla tem uma pele bem escura com o cabelo crespo[,] solto[,] bem armado[.] [T]em uma boca grande e um nariz lindo e é de uma altura m[é]d[i]a”. Teria, alguma vez, algum leitor da *Eneida* se permitido imaginar Eneias e Éolo assim? Eis o trabalho de descrição dos personagens realizado pelo Grupo 2 da Turma A. Curiosamente, o Narrador, a Musa, Juno ou mesmo Vênus não marcam passagem no processo de representação dessa equipe, conquanto estejam presentes no trecho da fonte que o grupo ficou responsável.

Algumas questões nos surgiram ao examinar a descrição feita: o que levou o grupo a escolher esses personagens e não os outros? E o que os fez representar os personagens como pessoas negras? O fato de o ambiente central da narrativa ser em África? Mas quanto à mudança do gênero do personagem Éolo? O que está por trás da leitura diferenciada do gênero do personagem com relação ao cânone, que representa o deus como figura masculina? Essas questões foram feitas aos discentes de maneira mais direta: o que motivou o grupo a descrever os personagens dessa forma? Para evitar nossas questões-problemas não foram raras as vezes em que os(as) alunos(as) elaboraram justificativas tautológicas como: “a gente quis assim, professor”; “eu imaginei assim, o grupo concordou”; ou a máxima amplamente repudiada pelos profissionais da educação, “porque sim”. Com esse grupo não foi diferente.

Se as intenções dos discentes, no entanto, não nos trouxeram os pormenores de suas escolhas, as lentes da teoria das representações sociais nos permitiram ter uma visão mais acurada sobre a produção⁷¹. Inicialmente, é importante lembrarmos que as representações sociais estão sempre associadas a uma imagem de algo (Sêga, 2011). Essa imagem integra um

conjunto de referências que moldam nossa maneira de compreender determinado objeto, sendo expressa por meio da comunicação, seja ela linguística ou imagética. Nesse processo, as concepções pré-existentes sobre o objeto, muitas vezes de forma inconsciente, influenciam a maneira como o percebemos e o imaginamos.

A partir desse entendimento consideramos algumas possibilidades que irão se relacionar com as questões elaboradas especialmente a partir das representações dessa equipe, mas que também tem eco no que foi construído por outros grupos. Na primeira possibilidade refletimos que, ao entenderem que o centro narrativo é em África, os educandos fizeram uma associação imediata a cor negra, elaborando uma imagem pré-concebida sobre esses povos e ignorando ou não percebendo o fato do personagem Eneias ou mesmo Éolo não pertencerem originalmente ao espaço no qual a narrativa está ambientada (o que está explícito no texto).

O levantamento dessa possibilidade alinha-se as reflexões de Leila Hernandez (2008, p. 17-20), cujo estudo aponta que as representações da África e dos povos africanos foram desenhadas entre finais do século XVIII e início do XIX, ganhando contorno em estudos⁶⁶ que, sob equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre o continente africano, irão elaborar representações que nortearão um plano discursivo de modo que os africanos, sob uma visão eurocêntrica, serão identificados "com designações apresentadas como inerentes às características fisiológicas baseadas em certa noção de etnia negra". Nestas o "africano" terá um "significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo aspecto de significações negativas como frouxo, fleumático, indolente, incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo".

É bem verdade que essas concepções não foram projetadas livres de contestações. Estas, deram-se sobretudo mediante os processos de independência dos países africanos e do levante de intelectuais negros de África, cujos trabalhos almejavam a construção de um pensamento

⁶⁶ Dentre os estudos abordados, a autora sinaliza às análises de cunho classificatório, que, embora inicialmente voltados para o reino vegetal, expandiram-se para abranger a espécie humana. Um marco significativo nesse processo, de acordo com a autora, foi a obra *Systema Naturae*, de Charles Linné (1778), na qual o *Homo sapiens* foi categorizado em variedades distintas. Nessas classificações, identificam-se representações profundamente racistas, especialmente em relação ao que era então entendido como "Africano", reforçando estereótipos e hierarquias baseados em diferenças físicas e culturais. Além disso, Leila Hernandez dedica especial atenção ao estudo de Friedrich Hegel (1770-1831), *Filosofia da História Universal*, no qual ele propagou a noção de ahistoricidade da África, excluindo o continente da narrativa do desenvolvimento histórico universal e reforçando visões eurocêntricas que marginalizaram e inferiorizaram as contribuições africanas para a história da humanidade. Para Hernandez, Hegel foi um dos principais porta-vozes do pensamento hegemônico vigente entre o final do século XVIII e ao longo do século XIX, desempenhando um papel crucial na formação de representações estereotipadas e reducionistas sobre a África e possuindo influência determinante na consolidação de uma visão que negava a agência histórica e a complexidade cultural dos povos africanos (Hernandez, 2008, p. 17-22).

autônomo sobre o continente, ou seja, emancipado da visão do colonizador. Kabengele Munanga (2008, p. 107-112), destaca que a atuação dos pensadores africanos, como Joseph Ki-Zerbo, foi de suma importância para se repensar a História com o objetivo de fazer da África e dos africanos não apenas meros objetos da historiografia, mas sujeitos de discurso sobre sua história. Nesse processo de atuação desses grupos, as epistemologias das ciências sociais passaram também a serem refletidas a partir do ponto de vista africano, fomentando novas concepções e olhares a partir da ruptura teórico-metodológica com os discursos imperialistas. Um processo que, no entanto, para Munanga, ainda está longe de ser concluído, e a luta pela afirmação do conhecimento africano e pela superação das visões coloniais continua a ser um desafio complexo e em andamento⁶⁷.

Dentre esses desafios, podemos situar que, assim como reflete Sohat e Stam (2006, p. 19-28), a imagem/discurso eurocêntrico foi amplamente veiculado nos meios de comunicação, pavimentando uma visão sólida e socialmente branca sobre os povos e territórios africanos, de modo que, mesmo diante dos avanços atuais, há a permanência de representações simplificadas, que perpetuam a manutenção de um extenso conjunto de estereótipos. Essa construção discursiva não apenas reforça hierarquias raciais, mas também opera por meio de um processo de embranquecimento, que apaga ou dilui as características físicas e culturais associadas à negritude, substituindo-as por padrões estéticos e identitários eurocêntricos.

No Brasil, esse processo, bem como analisa Lélia Gonzalez (2020, p. 33-39), entra em dinâmica com o mito da democracia racial, que sob a aparência de harmonia, sustenta e alimenta a perpetuação do racismo que, amiúde, opera por negação ou *denegação*, Negação, porque insiste em não reconhecer a existência e a importância da negritude como uma identidade legítima e digna de valorização; *denegação*, porque, mesmo quando a identidade negra é mencionada, é frequentemente desvalorizada, negligenciada ou substituída por termos que a afastam de suas raízes africanas. Gonzalez (1988, p. 71-75) aponta ainda que essa dinâmica faz parte de um projeto colonial que busca apagar as marcas da diáspora africana, substituindo-as por uma identidade mestiça que, embora reconheça parcialmente a ancestralidade negra, a subordina a um ideal de branquitude.

Dessa forma, con quanto os educandos não tenham feito descrições negativas sobre os personagens negros, a imediata associação do espaço (África) à cor negra pode ser fruto da influência desses discursos que impactam nossa forma de entender os povos e culturas

⁶⁷ A Lei 10639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino da História da África e cultura afrobrasileira foi um avanço significativo, contudo ainda há obstáculos consideráveis em sua implementação (Oliveira, 2024)

africanos. Além disso, outros fatores que nos levaram a refletir sobre essas questões relacionam-se com alguns termos utilizados pelos discentes na descrição dos personagens, como na já referida descrição do Grupo 2 da Turma A, que traz um Eneias com “nariz largo”, “cabelo crespo” e “boca grande”, mas é caracterizado como “moreno”. Essa escolha do vocábulo sugere que o uso dos termos “negro” ou “preto” para se referir à cor da pele pode ter sido interpretado como algo negativo, levando-os a optar por “moreno”. Essa tendência também foi observada no Grupo 1 da mesma turma:

Musa - loira de olhos verdes, com a pele parda e bonita[.]

Juno - morena, olhos castanhos e a pele 'esbranquiada'[.]

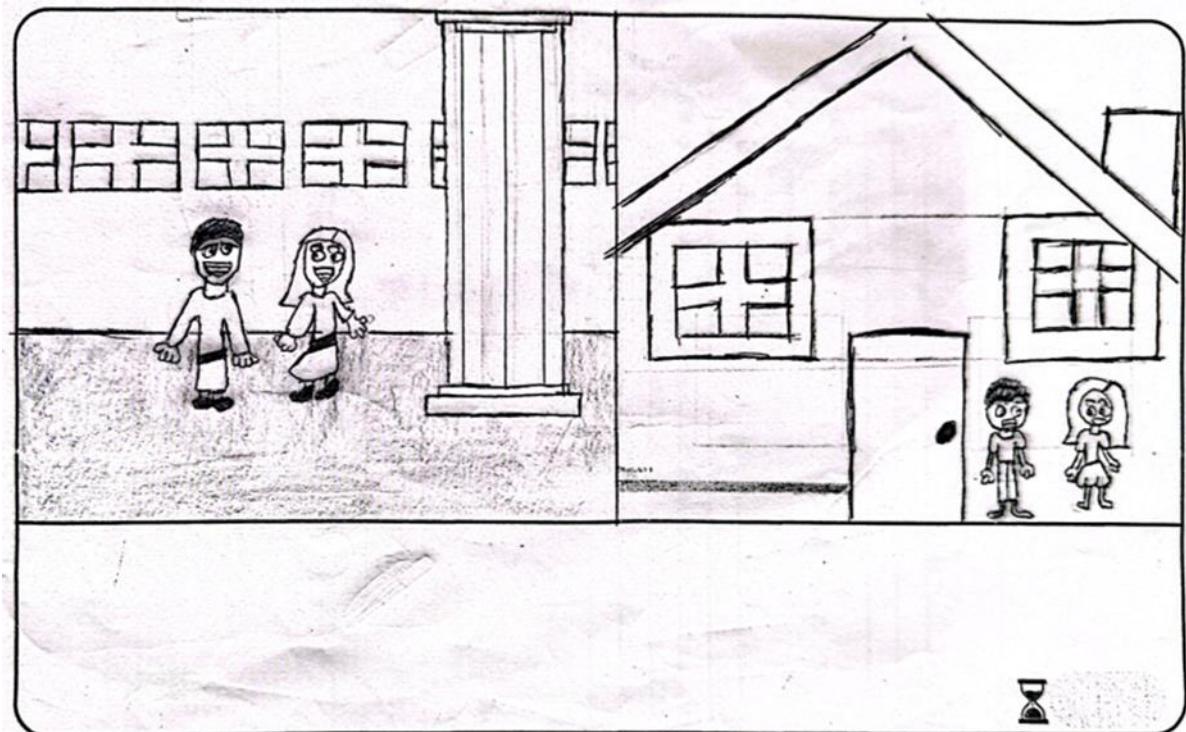
Éolo - alto, de cabelos pretos curtos e olhos pretos, pele bronzeada[] e bonito[.]

Eneias - baixo, cabelo curto, olhos castanhos, pele bronzeada e bonito.

Nessa equipe, nenhum personagem é descrito como branco, ainda que a Musa seja loira de olhos verdes e Juno, apesar de “morena”, tenha a pele “esbranquiada”, neologismo empregado para dizer que sua pele não era tão retinta. Ou seja, a única personagem que não é descrita como “bronzeada” ou “parda” é caracterizada por termos contrastantes. Nesses exercícios, existe uma espécie de fuga de termos que poderiam ser entendidos como explicitamente relacionados à negritude, indicando o que Lélia Gonzalez chama de racismo por *denegação*, cuja manifestação também se dá na recusa em nomear e reconhecer diretamente a negritude, conectando-a a uma identidade ‘mestiça’ ou a aproximando de um ideal de branquitude. Sob essa influência, enquanto o indivíduo tenha a pele “bem escura” será definido como “moreno”; ainda que seja “morena” terá a pele “esbranquiada”.

Há, nesses casos, claros conflitos. Os educandos escolheram representar personagens não brancos, mas diluem as características negras em um processo de embranquecimento, elaborando suas representações a partir de um *imaginário colonizado* (Gruzinski, 2003; Fanon, 1997; Gonzalez, 1988), o que nos leva a outro elemento, as representações iconográficas.

Imagen 5 – 1^a Representação iconográfica do Grupo 1 da Turma A

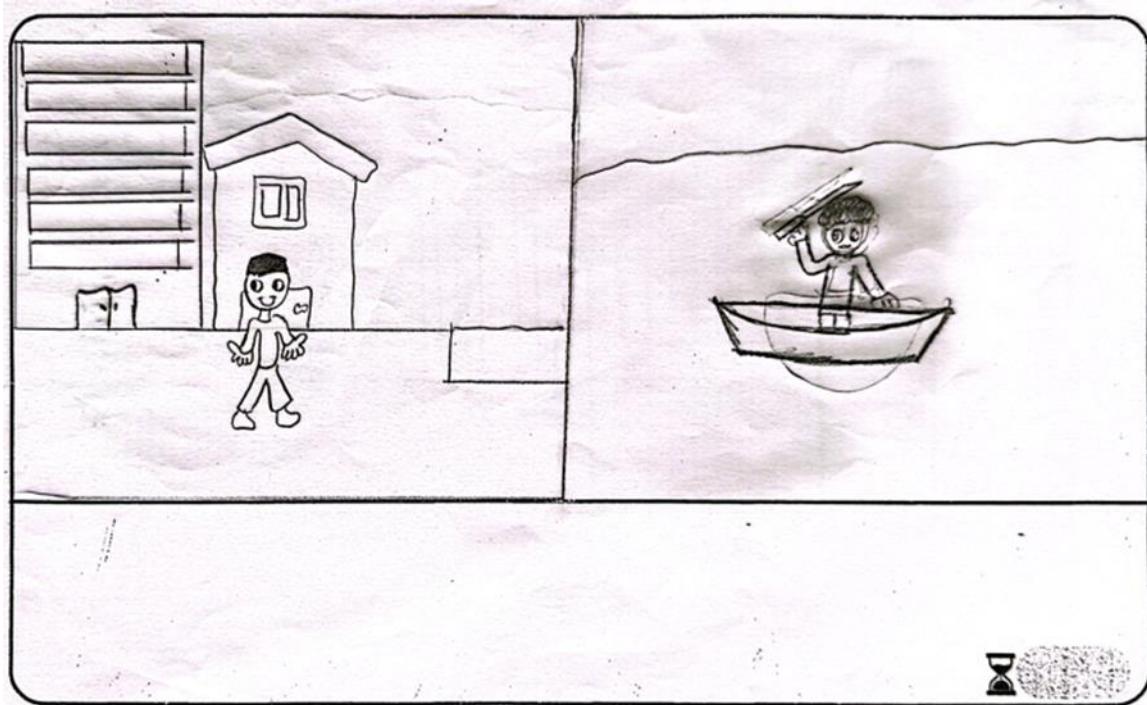


Fonte: acervo pessoal

Conquanto não tenham realizado a descrição da ação da cena representada no *storyboard*, ela foi descrita no roteiro da seguinte forma: “O narrador conversa com a Musa em pé, dentro do palácio [...]. Juno conversa com Éolo sentados num banco numa casa[.]Éolo - ele [es]tá falando que vai ajudar Juno a formar turbilhões no mar para atrapalhar Eneias[.]”. Dessa forma, a equipe elaborou duas cenas em um único painel, representando a sequência dos eventos. Na representação iconográfica, o Narrador, cuja descrição não é realizada no roteiro, é ilustrado com cabelos cacheados e está vestindo uma túnica com uma faixa na cintura, o que parece aludir a trajes de personagens de desenhos bíblicos. A Musa, com características semelhantes ao Narrador, permite a associação entre as duas figuras. Já Éolo e Juno, localizados no quadro à direita, possuem diferenças acentuadas especialmente nas roupas, que seguem um estilo mais moderno (calça, camisa e saia).

O palácio, cenário onde o Narrador se encontra com a Musa, apresenta uma grande coluna, à semelhança das estruturas da arquitetura grega antiga. Suas janelas, no formato de cruz, foram descritas em sala como “as janelas das casas bem antigas”. Não é por acaso que a casa retratada no quadro seguinte também exibe essas mesmas janelas, e possui uma chaminé.

Imagen 6 – 2^a Representação iconográfica do Grupo 1 da Turma A



Fonte: acervo pessoal

O mesmo grupo, na elaboração do painel seguinte, representa novamente o personagem Éolo e introduz a ilustração de Eneias. À esquerda, Éolo tem um penteado que remete ao de jovens negros da periferia, como o famoso “Taper fade afro”, possui roupas como do quadro anterior (calça e camisa), olhos e boca grandes e está com expressão alegre. À direita, Eneias apresenta características similares às de Éolo, mas com algumas diferenças: seu cabelo é mais longo e cacheado, e ele carrega uma espada, símbolo de sua posição como herói. Sua expressão transmite preocupação, refletindo o momento em que o personagem se encontra na narrativa.

É a partir desses elementos que levantamos outra possibilidade. Se no discurso escrito há inferências de uma visão que tende a descrever personagens negros a partir de embranquecimentos, na construção imagética notamos elementos mais ligados à identidade dos educandos, com significados mais diversificados e com poucas ‘diluições’ na representação do personagem negro. Essa dualidade sugere que, embora a linguagem descritiva possa refletir a internalização de estereótipos, as representações visuais demonstram uma maior liberdade criativa e uma possível conexão com a identidade e a vivência dos próprios alunos. Essa dinâmica entre texto e imagem pode indicar que, no processo de criação visual, os educandos se sentem mais à vontade para expressar uma diversidade que não necessariamente se reflete na descrição escrita, talvez por uma maior familiaridade com a linguagem visual.

Essa dinâmica entre o texto e a imagem revela como as representações sociais são

moldadas não apenas pelos discursos hegemônicos, mas também pelas práticas criativas e subjetivas dos indivíduos. A identidade, nesse contexto, apresenta-se em dinâmica com as representações, assim como indica Stuart Hall (2000, p. 112), pois reflete as interações entre o indivíduo e o mundo ao seu redor, “o ponto de encontro entre os discursos e as práticas, os processos que produzem subjetividades e que nos constroem como sujeitos”. Nesse sentido, as representações visuais feitas pelos educandos, diferentemente das descrições mais rigidamente controladas pela linguagem, permitem certa ressignificação dos discursos, refletindo, portanto, uma construção mais livre e conectada com as vivências dos próprios agentes do processo de elaboração das representações. Esse processo, deve-se salientar, está sempre sujeito às influências das interações sociais e culturais, em constante transformação, o que permite que as identidades emergam e se reconfigurem com o tempo, à medida que as práticas discursivas e representações visuais se entrelaçam.

Por isso mesmo, no contexto das turmas alvo do nosso exercício, essa relação entre identidade e representação torna-se particularmente relevante. Isso porque, em turmas com perfil étnico e cultural diversificado, as representações construídas pelos educandos durante a leitura e o exame da fonte tendem a se relacionar com essas características, refletindo suas experiências e referências socioculturais. Por exemplo, sob a ótica das RS, ao imaginarem personagens ou cenários durante o exercício, os estudantes projetam suas próprias vivências, valores e visões de mundo, que são influenciados por seus "ordenamentos sociais" — ou seja, pelo conjunto de normas, práticas e símbolos que estruturam suas relações no e com o mundo e que, por conseguinte, são formadores da identidade (Procópio; Melo, 2007, p. 102-103). Essas representações, enquanto produto de uma coletividade, são construídas a partir de símbolos compartilhados — sejam eles imagéticos, linguísticos ou artísticos— que permitem aos grupos sociais expressar e interpretar a realidade. Nessa dinâmica, o “real”⁶⁸ que emerge das representações dos nossos alunos é duplo: por um lado, ele é o texto em si, o material com o qual os estudantes interagem; por outro, é o conjunto de ideias, discursos e significados que são construídos a partir dessa interação, mediados pelos embargos socioculturais do grupo. Em outras palavras, o real não é apenas o que está no texto, mas também o que é trazido para o texto pelos leitores, em um processo dialético de construção e interpretação. Assim, as identidades dos alunos são simultaneamente expressas e construídas, à medida que eles negociam seus lugares no mundo e suas relações com os outros, ou seja, a partir de suas

⁶⁸ Por “real”, sinalizamos o que existe, o que está posto diante dos educandos e que, por conseguinte, passou a fazer parte dos seus “reais”, pois está ao alcance dos envolvidos e em dinâmica com eles.

realidades.

Essas questões nos parecem ainda mais latentes ao notarmos certo padrão nas descrições dos personagens. De todos as 12 equipes, 3 grupos se abstiveram de realizar qualquer descrição dos personagens, no geral alegaram falta de tempo ou que não recordaram a etapa, 7 fizeram alguma descrição sobre a cor da pele dos personagens, sendo que desse total ao menos 5 retrataram personagens como tendo a “pele bem escura”(Grupo 2, Turma A) ou sendo negro (Grupo 4, Turma B), “moreno” ou “bronzeado”(Grupo 1, 2 e 3, Turma A) e pardo (Grupo 1, Turma A e Grupo 3 Turma B). Essa característica da abordagem dos alunos nos fez recordar que em alguns momentos em sala muitos estudantes afirmaram se identificar como sendo “morenos” ou pardos, enquanto alguns poucos afirmavam ser negros ou brancos. Partindo dessa associação, passamos a considerar que a ênfase na cor da pele nas descrições dos personagens pode ser interpretada como um reflexo dessa dinâmica identitária, afinal, se concordamos que as identidades estão associadas as representações (Hall, 2006; Procópio; Melo, 2007; Gonzalez, 1988), podemos assimilar que, assim como reflete Nobu Chinen, no processo de construção de sua identidade, especialmente crianças e adolescentes adotam o referencial de que dispõe”, o que é expresso através do uso de símbolos e palavras com o poder de incluir ou excluir os indivíduos dentro de determinados conceitos e categorias (2019, p. 48-49).

É nesse sentido que, em um contexto de diversidade étnica, a cor da pele assume um papel simbólico importante, representando não apenas características físicas, mas também experiências sociais e culturais compartilhadas. Dessa forma, quando os alunos descrevem personagens como “negros”, “pardos” ou “morenos”, eles estão, de certo modo, projetando/incluindo suas próprias identidades e vivências (o que se relaciona com as representatividades com as quais eles/as têm contato).

Nessa dinâmica há grupos que, quanto diversos etnicamente, escolheram representar os personagens a partir de um imaginário colonizado, retratando os personagens a partir de uma identidade visual hegemônica, na qual deuses e heróis são brancos de olhos azuis ou verdes. A exemplo temos o grupo 6 da Turma A, que traz uma Vênus de “[C]abelo enrolado e olhos verdes” e uma Dido de “cabelo longo e olhos azuis”, além do grupo 1 da Turma B que descreve a Musa com a “cor branca” e cabelo “liso e solto”. O Netuno do grupo 2 da Turma B tem a “pele clara”, “cabelos grande[s] e ondulados”. Já a equipe 3 da Turma B faz uma descrição mais geral ao se referir aos deuses (não especificam quais), afirmando que eles são “altos[,] [com] cabelo no[s] ombros[,] um com cabelo castanho e outro ruivo [de] olhos azuis”. Além disso, também são “fortes”.

O grupo 5 da Turma B, descreve Eneias como um “verdadeiro cavaleiro, olhos escuros[,] bocas avermelhadas[,] cabelos pretos[,] escuros”, sua roupa é um “[blazer] vermelho[,] com uma cal[ç]a marrom[,]uma bota preta”, também possui “uma espada na cintura e seu cavalo ao lado”. Evocam, nesse exercício, um modelo de *herói-cavaleiro* que parece mais atrelado a um *imaginário medieval* (Le Goff, 1994, 2009)⁶⁹, ainda que com inserções. Fato curioso, no entanto, haja vista que, segundo Varandas (2010, p. 29), há indícios de que o personagem Eneias “constituiu um dos mais significativos protótipos do herói medieval”. O que se observa, tanto nesse caso quanto nos anteriores, é a predominância de referências que se conectam a uma visão socialmente branca, através das quais as representações europeias são projetadas como padrão. Essa dinâmica reflete o que Neusa Santos Souza (1983) denomina de “branqueamento simbólico”⁷⁰, um processo em que as referências culturais e estéticas brancas são naturalizadas como universais, enquanto outras identidades são subalternizadas ou invisibilizadas, incidindo fortemente na identidade de pessoas negras. Assim, mesmo em contextos de diversidade étnica, a internalização desses padrões hegemônicos acaba por reforçar hierarquias raciais e culturais, perpetuando uma lógica colonial que ainda ressoa no imaginário coletivo.

No entanto, essas influências ganham resistência em vontades de representatividade expressas na elaboração dos personagens, como pudemos observar, relacionando-se com as formas particulares dos estudantes de entender e se posicionar diante da fonte. Mais um exemplo interessante dessa dinâmica pode ser visto no trabalho do Grupo 5 da Turma A, que traz interpretações significativas e posicionamentos enfáticos. Ao elaborarem a descrição da primeira cena do trecho da narrativa sobre o qual ficaram responsáveis, afirmam que a cena começa com “o narrador dizendo que [D]ido se casa com Siquel e que viveram felizes[.] [N]o entanto[,] o irmão [de Dido] era muito invejoso ‘de’ Siquel e mata ele”. Mais adiante, ao descreverem mais da ação que sucede durante a cena, a equipe conta que "ocorre [a] morte de Siquel, a rainha foge de Pigmalião por ele te[r] matado o seu marido[,] depois ela[,] [D]ido[,] consegue construir um reino e [E]ne[lia]s fica impres[s]ionado[,] pois ela conseguiu[iu] um reino sozinha[,] sem seu irmão e seu marido". Já na ação da segunda cena, a equipe descreve que ela se inicia com "[D]ido virando rainha de um reino sozinha[.]" e continua com o reforço do

⁶⁹ Bem como destaca Johnni Langer (2010, p. 209), através da análise de filmes, quadrinhos e cultura de massa, Le Goff também demonstrou como esse imaginário medieval, como o herói cavaleiro, continuam a influenciar a construção de personagens e narrativas contemporâneas.

⁷⁰ Para entender o conceito, indicamos também a obra *Aquarela do Brasil* (1993), de Letícia Vidor de Souza Reis, que aborda a ideia de embranquecimento simbólico de forma pragmática e a pensa em relação à identidade brasileira.

comentário da cena anterior: "eu fico impressionada como essa mulher é guerreira[,] ela consegue sem ajuda do irmão e do marido".

Essa equipe foi composta por 4 alunos e 3 alunas. É interessante observar que o comentário feito na descrição da segunda cena está na primeira pessoa do singular e no feminino, indicando que, ainda que represente a visão do grupo, há a posição de uma aluna. Além de demonstrarem no geral uma boa construção dos elementos do roteiro, organizando a narrativa de forma lógica e pragmática, o trabalho dessa equipe traz à baila algumas compreensões importantes. Estas, buscaremos pensar a partir de algumas possibilidades.

Na narrativa presente na fonte adaptada, Eneias, ao chegar em Cartago guiado pela deusa Vênus, "ficou impressionado com tudo que viu", o que alude a cidade em construção, a união dos povos que ali trabalhavam, felizes "vendo sua cidade crescer", representando, portanto, aquilo que o herói havia perdido e, ao mesmo tempo, o que ele buscava novamente ter. O olhar do alunado traz outra perspectiva para essa narrativa. Em vez de admirar o desenvolvimento da cidade, na elaboração da equipe, o apreço do personagem epônimo recai em um fato mais importante: a atuação de Dido, que "sem ajuda do irmão" ou do "marido", conseguiu construir um reino "sozinha". Outra possibilidade é que, a admiração que os/as estudantes tiveram pela personagem, os/as fizeram representar essa disposição emocional através do personagem Eneias, enfatizando suas visões em uma dupla forma: indireta, por meio do sentimento de admiração do herói; e direta, através do comentário que exalta a "mulher guerreira", cuja atuação foi capaz de deixar a aluna "impressionada".

Vale lembrar que, na versão 'original', o primeiro contato entre Eneias e Dido é mediado pela visão do aedo, que compara a rainha a Diana, a equivalente romana de Ártemis. Nesse processo, o aedo não poupa o uso de adjetivos descriptivos que exaltam a figura:

"Entra a rainha no templo, de forma belíssima, Dido,
acompanhada de enorme cortejo de moços da terra.
Como nas margens do Eurotas ou cume do Cinto vistoso
os coros Diana dirige na dança, seguida de turba
indescritível de Oréadas; pende-lhe a aljava dos ombros,
ao avançar; às demais divindades no garbo se exalta;
indescritível prazer no imo peito a Latona animava:
tal era Dido no meio dos seus, a ativar o trabalho dos operários, ditosa a cuidar do
futuro do reino."/br/>
(*Eneida*, I, v. 496-506)

Essa sentença, no entanto, foi simplificada em nossa adaptação para: "(...) entra a rainha no templo. Sua presença mudava o ambiente. Logo na entrada do templo, senta-se no trono, rodeada pelos guardas, dá ordens e organiza os trabalhos." Ou seja, em nenhum momento da fonte adaptada os educandos tiveram contato com descrições que exaltavam Dido de forma

direta como uma figura de feitos notáveis que, em sua aparência e ações, assemelhava-se a uma deusa. Poderíamos considerar, como argumenta Pinheiro (2010, p. 25), especialista nos estudos da filologia clássica, que o fato de Dido estar imersa no trabalho de fundação desperta em Eneias uma admiração por essa mulher que parece representar a materialização de seu próprio destino. No entanto, a visão apresentada pelos nossos estudantes do 6º ano ainda difere dessa, uma vez que a ênfase dada pela equipe recai, justamente, sobre o fato de a personagem ser uma mulher que “consegue, sem ajuda do irmão e do marido”. Nesse sentido, embora nossa adaptação tenha demovido as minúcias da apresentação da personagem, a imagem que os estudantes desenvolveram sobre ela foi além da associação a uma figura divina ou a alguém que parece personificar o destino do herói⁷¹. Em nossa percepção, Dido se tornou para a equipe a consumação de um desejo de representatividade, alimentado pela identificação da rainha de Cartago como um exemplo admirável de força — já que ela é “uma guerreira” — e autonomia feminina — pois conseguiu “construir um reino sozinha”.

A Equipe 4, por sua vez, única com 7 integrantes da Turma B, traz um misto de muito do que vimos até agora e apresenta alguns novos elementos. Seus personagens são descritos da seguinte forma:

Vênus: [c]abelo grande e laranja;]p]ele negra e lisa muito bonita, alta; e olhos verdes.

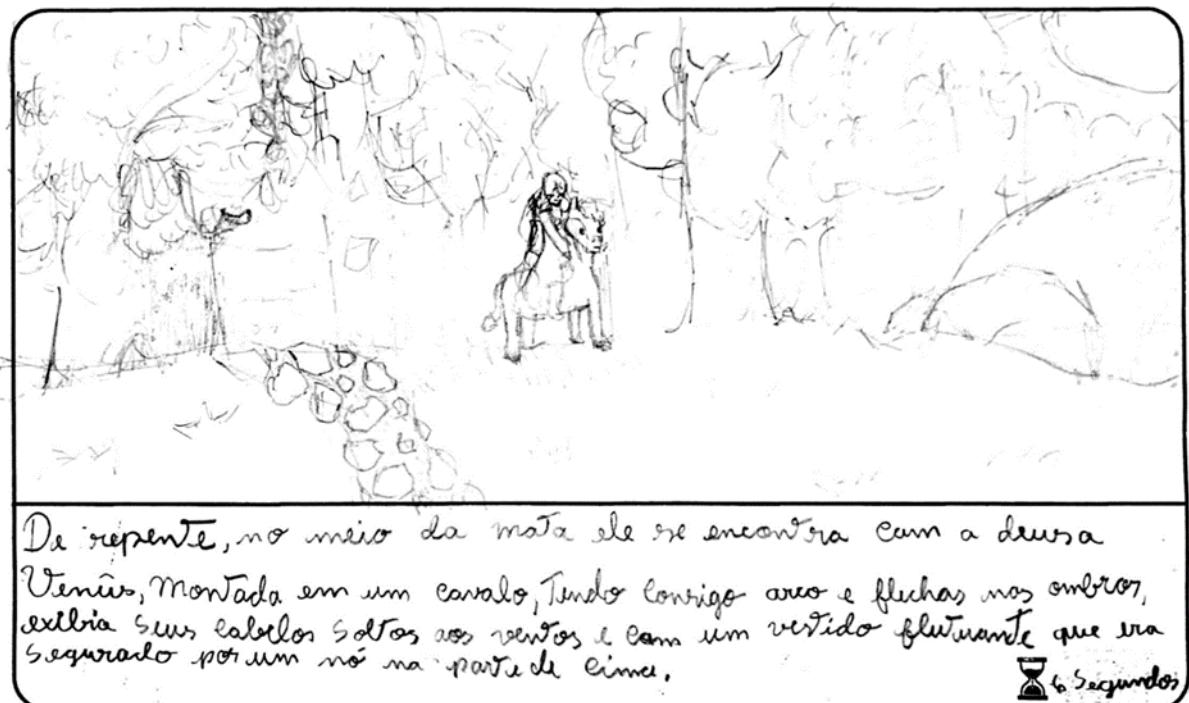
Eneias: branco, altura média, cabelo ruivo, trajes simples e olhos castanhos.

Dido: branca, pele pálida, cabelo preto[,] escorrido[,] olhos azuis e angelicais.

É interessante notar que, diferentemente de outras equipes, esta, na descrição de Vênus traz de forma direta a cor da sua pele como sendo “negra” e a atribui um adjetivo positivo. Paralelamente, as outras personagens são brancas. O Eneias dessa equipe possui características que diferem completamente das que foram apresentadas por outras equipes: seu cabelo, suas roupas e sua altura. Na produção iconográfica, a equipe montou dois quadros que representam o encontro de Eneias com Vênus e a chegada do herói aos muros de Cartago.

⁷¹ O que, nesse caso, colocaria a visão e desejo do herói como centro da descrição de Dido e não a despeito dele ou de qualquer figura masculina.

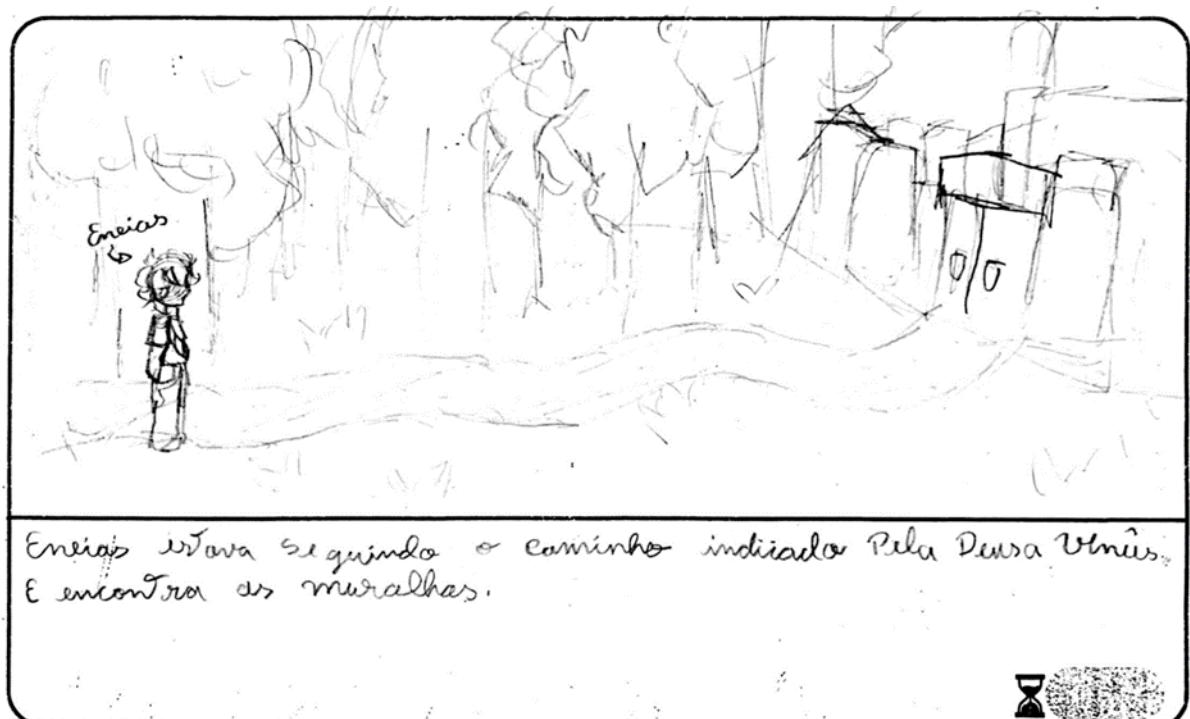
Imagen 7 – 1^a Representação iconográfica do Grupo 4 da Turma B



Fonte: acervo pessoal

Na cena ilustrada, observa-se um cenário descrito no roteiro como “um lindo bosque, repleto de árvores, flores e grama”, que também apresenta uma atmosfera “meio escurecida”. A trilha, que aparece esboçada no canto inferior esquerdo da ilustração, não apenas indica o caminho que o herói seguirá na cena seguinte, mas também sugere uma noção de perspectiva, criando uma sensação de profundidade. Isso é intensificado pelo posicionamento cuidadoso das árvores e da rocha à direita, que guiam o olhar do espectador e ampliam a sensação de distância no ambiente. A personagem, colocada no centro da ilustração, mantém as características descritas na fonte adaptada, com exceção da cor da pele e do cabelo. Ela está montada sobre um cavalo, com um arco nas costas e uma aljava carregada de flechas, descrição que fora transcrita no espaço que deveria ser preenchido com a ação que ocorre na cena. Contudo, no quadro seguinte, além de elaborar a continuidade dessa cena de forma criativa, não repetem esse equívoco:

Imagen 8 – 2^a Representação iconográfica do Grupo 4 da Turma B



Fonte: acervo pessoal



Neste quadro, percebemos que a qualidade em termos de perspectiva e coerência com a narrativa se mantém, mas os traços do personagem Eneias apresentam contornos diferentes. Seus cabelos, descritos como “laranjas”, possui elevação nas laterais, sugerindo um aspecto arrepiado. Seus trajes, definidos como “simples”, são compostos, na parte inferior, por sapatos e uma calça comprida que quase envolve todo o calçado e chega a tocar o chão, acompanhada de um acessório ao lado (cuja definição não pode ser feita com precisão). Na parte superior, podemos observar uma camisa com golas altas e detalhes na parte frontal.

Ao examinar a descrição e a ilustração deste quadro, consideramos certa influência das animações japonesas (os famosos animes), especialmente devido ao fato de membros da equipe amiúde recomendarem algumas dessas obras. Considerando esse repertório cultural, observamos que a representação do cabelo e até mesmo as cores dos olhos e da pele do personagem Eneias apresentam características que lembram o protagonista Shōyō Hinata, da série *Haikyuu!!*, dirigida por Kodama (2014-2020). Série que conhecemos por meio estudantes da turma, o que nos fez levantar a possibilidade de que ela tenha servido como uma referência visual no desenvolvimento do personagem.

Dido, na representação dessa equipe, mantém praticamente a mesma descrição do Grupo 6 da Turma A: é branca, com olhos azuis, mas possui um detalhe adicional, os olhos “angelicais”. que reforça a intenção por trás da sua aparência. Essa descrição segue um padrão

amplamente associado à imagem de branquitude. Já Vênus, concebida como uma deusa negra, quebra essa representação hegemônica, embora tenha cabelos ruivos e olhos verdes, características que evocam estereótipos de beleza ocidentais. Seja como for, as descrições e produções iconográficas dessa equipe revelam uma interpretação rica da narrativa, marcada por três aspectos: a aproximação aos trechos da fonte que descrevem os trajes de Vênus e o ambiente, a busca por representatividade ao desviar-se do padrão eurocêntrico de deuses brancos e a criatividade, perceptível na forma como as ilustrações exploram e reinterpretam o universo antigo, de acordo com a visão dos estudantes.

Seja com uma Vênus de pele negra e cabelos laranjas, ou uma Vênus loira de olhos verdes, com um Eneias herói-cavaleiro, alto e de blazer, ou com um Eneias baixo, "bronzeado" e de trajes simples, ou ainda por meio de uma Dido admirável, capaz de governar um reino sozinha, os estudantes nos apresentam um universo de possibilidades que rompe com a visão tradicional e ufanista de um passado antigo projetado como sendo monocromático, sem espaço para diversidade, predominantemente europeu e masculino (Belchior, 2021), no qual a mulher não ocupa papéis significativos. Ressignificaram importâncias, projetaram suas visões de mundo, mesclando alteridade, identidade e desejo de representatividade e, com isso, construíram suas consciências históricas, expondo suas capacidades criativas na medida em que exerciam suas habilidades de pensar historicamente.

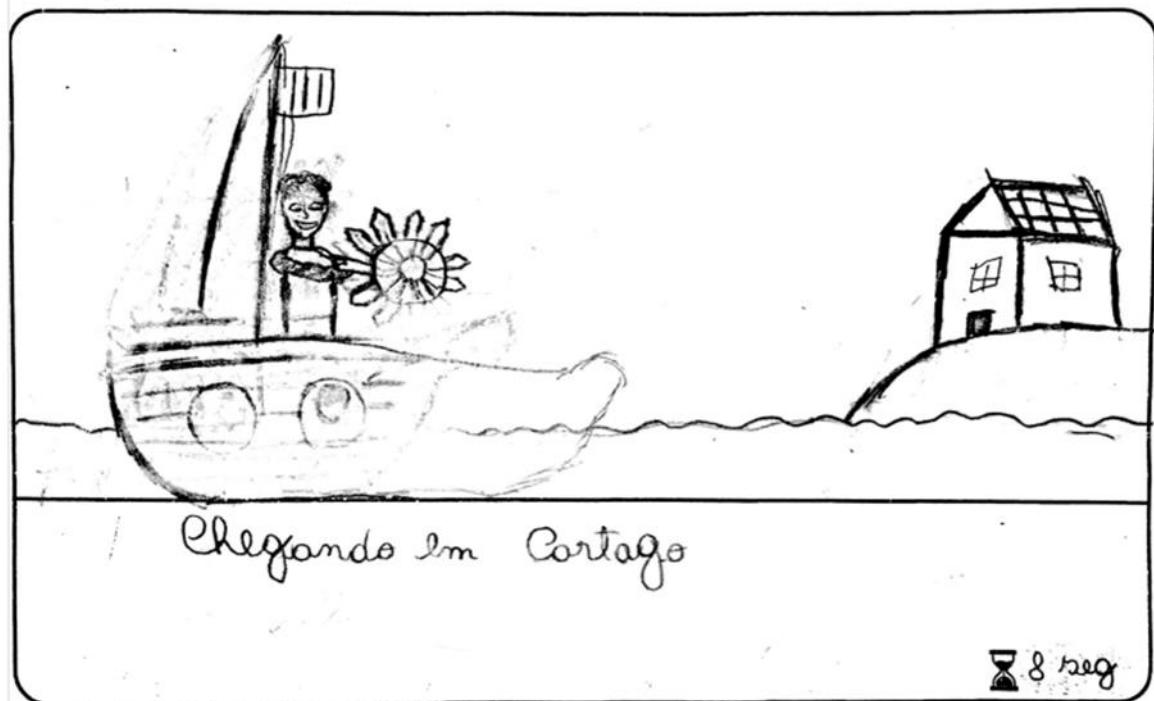
Nesse processo, também lidaram com representações de dinâmicas pelo Mediterrâneo, bem como de Cartago, realizadas por Virgílio, e criaram suas interpretações a partir dos referenciais que dispunham, como pudemos notar no templo com coluna grega e nas construções com um estilo típico das representações do ocidente, com telhados triangulares (ou telhados em duas águas), com um design que forma um triângulo no topo da estrutura, o que é uma característica marcante de muitas casas suburbanas e rurais do Brasil.

Além disso, os educandos ancoraram suas compreensões dos espaços e conhecimentos prévios à narrativa. O Grupo 5 da Turma B, por exemplo, ao explorar as razões que levaram Dido a fugir de Tiro, indicou que o crime de Pigmalião contra Siquel “[o]correu em Chipre” e que Dido, ao descobrir, não seguiu diretamente para o local onde ergueria seu futuro reino; pois, na verdade, foi “na Sicília”, “onde souberam” das terras destinadas à fundação “de Cartago”, que a decisão se concretizou. Criaram, assim, uma dinâmica própria que, embora desvinculada dos pormenores da fonte adaptada, carrega uma lógica inventiva: Pigmalião, ao cometer seu crime em uma ilha próxima de Tiro, conseguiu encobrir sua transgressão por muito tempo, o que traz toda uma dinâmica geográfica para o acontecido. Nesse contexto, a viagem de Dido

também adquire maior profundidade, pois, na versão proposta, ela parte sem um destino claro, e somente após uma longa jornada, chegando à Sicília, é que toma conhecimento das terras que seriam o berço de Cartago.

Na mesma turma, a Equipe 1 lidou com outra jornada pelo Mediterrâneo: a de Eneias. Durante o processo, os estudantes se depararam com um dilema iconográfico ao representar a embarcação do herói e as construções de Cartago:

Imagen 9 – 1^a Representação iconográfica da Equipe 1 da Turma B



Fonte: acervo pessoal

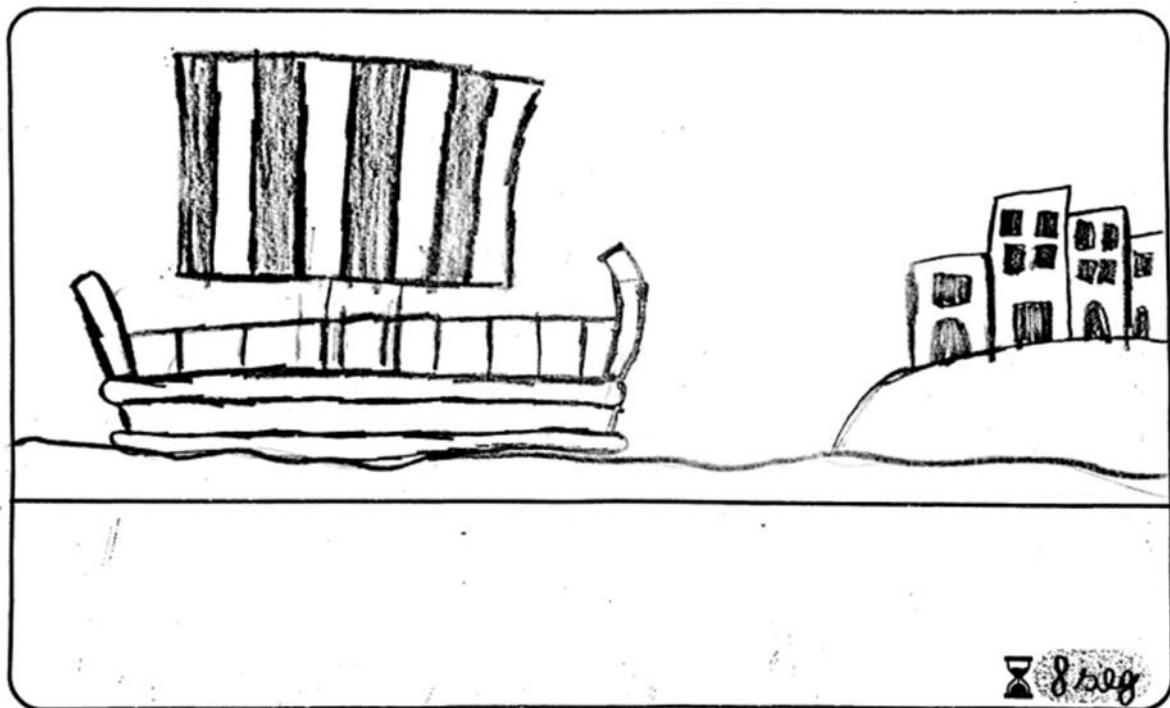
Na representação, o personagem Eneias está a bordo de um barco, não guiando a embarcação com remos ou pás, mas utilizando um leme central e circular, uma elaboração distinta dos lemes laterais presentes nas embarcações que navegavam pelo Mediterrâneo até a metade do primeiro milênio AEC., quando o leme consistia basicamente em um grande remo montado em cada lateral (Casson, 1994, p. 152, tradução nossa)⁷². Além disso, observa-se a presença de um mastro e uma estrutura elevada ao lado dele, que parece ser um pequeno cesto de gávea. Nas laterais da embarcação, alguns detalhes parcialmente apagados sugerem a presença de elementos adicionais, possivelmente janelas ou escudos de guerra. A casa, ilustrada no lado esquerdo do quadro segue um estilo que já vimos em outras representações, com uma

⁷² No original: “Throughout the whole of ancient times, up to, say, the middle of the first millennium ad, seagoing merchantmen of the Mediterranean were built, rigged, and steered the same way. They were built shell-first with planks fastened edge to edge by means of multiple mortise and tenon joints and with frames inserted into the shell; they were rigged with squaresails; and they were steered by side rudders, a large oar mounted on each quarter.”

sútil diferença na linha frontal que demarca a divisão entre os muros da construção e o telhado, possuindo uma forma triangular na frente e retangular ao lado, denotando um telhado de três águas em vez de duas, como nas outras ilustrações.

Alguns membros dessa equipe ao verem o material ilustrado por alguns colegas, questionaram as representações feitas e começaram a desenvolver uma ilustração alternativa. A partir das críticas realizadas, a equipe pareceu concordar em fazer um trabalho diferente e chegaram a nos perguntar se poderia descartar a primeira ilustração. Contudo, vimos uma boa oportunidade de entender como o grupo iria reconstruir o material, considerando também que os discentes que trabalharam na ilustração do primeiro quadro apesar de concordar com a ideia da equipe, não pareciam tão satisfeitos.

Imagen 10 – 2^a Representação iconográfica da Equipe 1 da Turma B



Fonte: acervo pessoal

Nessa segunda ilustração da mesma equipe, podemos notar uma remodelação quase que completa. O único elemento que parece ter sido mantido é a posição dos itens ilustrados. A casa, antes única e com um modelo ocidental, agora possui uma forma retangular, com janelas mais escuras e que variam de formato e quantidade de acordo com o tamanho da construção representada. As portas também variam de forma sendo tanto semicirculares em sua parte superior, quando retangulares. O barco, por sua vez, possui uma estrutura mais longa, com vela única, quadrada e tanto sua proa quanto popa possuem inclinações.

Percebemos tanto pelos comentários dos discentes durante a realização do exercício,

quanto pela produção em si, que havia uma clara intenção de elaborar elementos a partir de referências conhecidas por meio das aulas de História. Dentre essas, notamos semelhanças com algumas reconstituições artística que conduzimos ao espaço escolar, cerca de dois meses antes da aplicação da proposta, a partir do acervo disponibilizado pela página do Facebook do Leitorado Antiguo, grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em História Antiga do qual fazemos parte.

Imagem 11 – Mosaico de imagens utilizadas em sala durante as aulas sobre os fenícios



Fonte: Página do Leitorado Antigo no Facebook⁷³

A partir disso, notamos que alguns integrantes da equipe procuraram vincular elementos da cultura fenícia à narrativa da fonte, relacionando o espaço (Cartago) a essa influência cultural. A embarcação retratada no segundo quadro, por exemplo, exibe características bastante semelhantes às dos navios fenícios, particularmente os “gauloi” (“tonéis”)⁷⁴, comparáveis às representações artísticas presentes na parte superior do mosaico. Ademais, as edificações também evidenciam traços claramente aproximados das referências fenícias e, por extensão, das cartaginesas, que em seus primórdios, entre outras contribuições culturais, foram profundamente influenciadas pelos fenícios (Blázquez, 1999, p. 471).

Na dinâmica dessa equipe, houve um explícito exemplo de luta de representações, o que

⁷³ Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1676778265941239&type=3> Acesso em: 10/03/25

⁷⁴ Assim amiúde denominados pelos escritores gregos devido ao seu formato (Casson, 1994, p. 41)

ocorre quando indivíduos buscam externar seus interesses de modo a combater/contrariar outros, marcando, no processo, um campo de concorrências e competições que projetam suas posições, preferências e estratégias por meio de representações (Chartier, 1990, p. 17). Nesse contexto, também se manifestaram diferentes formas de interpretação sobre o que estava sendo representado, sendo que, em ambos os casos, essas interpretações foram construídas com base em convenções compartilhadas, que influenciaram a formação das imagens. Por exemplo, pode-se entender que ambas as ilustrações têm o objetivo de representar embarcações e construções descritas na fonte histórica. Essa identificação é possível porque os símbolos utilizados fazem parte de significados socialmente compartilhados, ou seja, são imagens e discursos com os quais fomos familiarizados ao longo de nossas vidas, o que nos permite reconhecer o que essas ilustrações representam. No entanto, cada uma delas apresenta características próprias que refletem a relação entre quem produziu a imagem e o significado atribuído ao que foi representado, seja esse significado considerado certo ou provável, natural ou criado, e se está ou não relacionado com o objeto representado.

Sob essa perspectiva, a segunda ilustração da equipe apresenta uma representação baseada em memórias associadas ao objeto retratado, resultante de um exercício de análise da fonte e de articulação com conhecimentos que ajudaram a integrar o que se pretendia representar. Já a primeira ilustração parece evocar elementos ligados a símbolos mais próximos das experiências cotidianas dos estudantes, ou seja, aqueles que eles(as) encontram representados com mais frequência, o que é especialmente perceptível na ilustração da casa. Em ambos os casos, é importante destacar que se realiza um exercício da consciência histórica, pois os educandos buscaram interpretar o passado a partir da narrativa da fonte, atribuindo-lhe significado com base nas referências disponíveis e nas associações feitas a partir de suas operações mentais.

Dentre esse conjunto de representações que expõe a riqueza interpretativa e criativa dos discentes, não poderíamos deixar de apresentar uma em particular cuja origem parte de uma situação-problema. Um dos discentes da equipe 1 da Turma A demonstrou grande dificuldade no trabalho em grupo, chegando a solicitar ao professor um trabalho individual. Como se tratava de um aluno neurodivergente ainda em processo de alfabetização e com muitas dificuldades de aprendizado, buscamos mostrar maior flexibilidade e realizamos um acompanhamento mais próximo, dentro das possibilidades – que não eram muitas, haja vista o quantitativo de estudantes na turma. Com isso, elaboramos uma alternativa segundo a qual o discente deveria construir seu próprio quadro no *Storyboard*, partindo de sua compreensão do trecho da narrativa

que sua equipe ficou responsável. Sua equipe havia ficado com a primeira parte da narrativa (as duas primeiras páginas), que traz o diálogo entre o Narrador e a Musa, e o evento trágico que recaiu sobre Eneias pela ira de Juno. O resultado se pode ver a seguir.

Imagen 12 – Representação da jornada de Eneias até Cartago



Fonte: acervo pessoal

Na ilustração, o discente redesenhou os traços do mapa apresentado de forma introdutória na fonte adaptada, reorganizando-os de acordo com uma lógica própria e indicando o nome dos lugares pelos quais Eneias passou a partir desse reordenamento. No quadro ilustrado à direita, observamos um personagem desenhado no estilo "palitinho", sobre o qual há uma nuvem. Ele está diante de três casas e, mais à frente, uma construção distinta. Além da perspectiva gerada pelo posicionamento dos elementos, o ambiente ganha outros detalhes, como a presença de nuvens adicionais: três menores sobre as casas e uma maior, aparentemente num plano mais amplo, como se estivesse prestes a precipitar água sobre todo o espaço, além de uma lua, sugerindo um cenário noturno.

Esses elementos indicam que o discente não se deteve em representar o trecho da narrativa pelo qual sua equipe era responsável. Ele elaborou uma lógica iconográfica que, embora parcialmente desvinculada do que havia sido solicitado, cria uma dinâmica interessante. Enquanto no primeiro quadro ele representa a trajetória de Eneias, no segundo ele evoca a chegada do herói a Cartago. Ou seja, o discente representou um momento posterior da narrativa

(o qual seria da Equipe 5), mas estabeleceu uma conexão com a parte inicial da fonte, sugerindo que o personagem passou por uma longa jornada antes de chegar àquele lugar. Além disso, a ilustração demonstra uma interpretação engenhosa da chegada de Eneias a Cartago, retratando elementos descritos no texto, mas com uma dinâmica particular. No texto da fonte adaptada, o personagem está envolto em uma névoa concedida pela deusa Vênus, o que o discente representou como uma nuvem que, ao que indica a ilustração, parece seguir o personagem, camuflando-o por meio da chuva, num ambiente noturno. No quadro Eneias aparece na cidade, observando as obras em construção, incluindo as casas e uma estrutura ao fundo, que, no contexto da narrativa, remete ao templo de Juno.

Essas características mostram a dinâmica da interpretação que levou o discente a ilustrar não apenas o trecho específico, mas também o contexto mais amplo da narrativa. Nesse caso, as instruções fornecidas parecem ter atuado como um limitador para o desejo do educando que, ao que tudo indica, preferiu representar o que fazia mais sentido para si – neste caso, a longa jornada do herói até chegar às construções cartaginesas, ao espaço que define o ambiente central da fonte com a qual teve contato. Assim, ainda que as palavras escritas representassem um grande desafio para o educando, a produção além de nos indicar sua compreensão da dinâmica da narrativa, pode nos fazer entender que entre palavras e representação o mundo antigo pode ser uma fonte rica para estimular diferentes indivíduos a desenvolver suas formas de pensar historicamente.

Identificar essas características ressoa como algo fundamental na construção da compreensão de como os educandos elaboram suas interpretações ao lidarem com o passado antigo e, por conseguinte, como suas consciências históricas perpassam por esses caminhos que envolvem identidade, contexto sociocultural, potencialidades ou mesmo limitações, sejam elas individuais ou coletivas. Nessa dinâmica, lidam com a fonte, projetam suas visões de mundo sobre ela, escrevem e reescrevem a história ao se posicionarem diante dela. Colocam em prática a alteridade, a inclusão, formulam suas compreensões e constroem um universo de possibilidades: em suas primeiras leituras de um clássico antigo, estabeleceram inúmeras releituras dele.

3.3 Produto: construção de uma animação a partir do conhecimento do alunado

“Animação é sobre criar a ilusão de vida” (The Incredibles... 2005)

Como observam Ana e Sophia Bahia ao refletirem sobre as palavras de Brad Bird, ditas

ao receber o prêmio de Melhor Animação por *Os Incríveis* (2004), a animação se define essencialmente pela sua dimensão mágica: a criação da ilusão de vida. Este aspecto fundamental da animação é construído com base na observação de ações e gestos de seres animados, como os humanos, com o objetivo de representar o movimento por meio de uma expressão vital. Assim, a animação encena, antecipa, desenvolve e conclui uma ação por meio de uma sequência de ilustrações (Bahia; Bahia, 2021, p. 17-18). É, portanto, nesses exercícios, nos quais a vida é forjada, que o movimento e a ação se tornam essenciais.

As primeiras construções, conforme orientado por nosso organograma, partiram da elaboração dos personagens descritos e ilustrados pelas equipes. Em sequência, seguimos para a elaboração dos ambientes, seguindo descrições do roteiro fornecido pelos discentes e tendo como orientação visual as representações iconográficas. Foi nesse ponto que enfrentamos um desafio significativo. Como se pode perceber até aqui, mesmo havendo certo diálogo entre as equipes por meio da mediação de seus/suas líderes, não houve uma padronização nas construções dos educandos. Em diversos casos, encontramos descrições e iconografias diametralmente opostas para a mesma figura.

Um exemplo claro dessa divergência é a representação do personagem Eneias. Na Equipe 02 da Turma A, ele é descrito como alto, ‘moreno’, de cabelos crespos, boca grande e nariz largo. Já na Equipe 04 da Turma B, Eneias assume uma aparência completamente distinta: um homem branco, de estatura mediana, cabelo ruivo, trajes simples e olhos castanhos. Situação semelhante ocorre com o personagem Éolo. Na Equipe 01 da Turma A, ele é representado como uma mulher de ‘pele bem escura’ e cabelo volumoso, ‘armado’. Em contraste, na Equipe 02 da mesma turma, Éolo é descrito como um homem ‘moreno’, de cabelo curto. Embora a tonalidade da pele possa parecer um ponto passivo de aproximação, o termo “moreno”, frequentemente carrega uma carga ambígua, sendo utilizado de forma vaga e, como discutimos, associa-se a um racismo por denegação, o que torna a comparação ainda mais complexa.

As ambientações também revelaram uma série de contrastes. De um lado, encontramos casas com estruturas ocidentais modernas e templo com coluna grega, como nas produções da Equipe 01 da Turma A. De outro, surgem composições mais conectadas às culturas fenícias e cartaginesas, como os barcos e habitações ilustrados pela Equipe 01 da Turma B, que assimilaram referências apreendidas a partir das discussões em sala de aula.

Além das diferenças visuais, os próprios focos narrativos variaram em alguns momentos. O grupo 04 da Turma A, por exemplo, escolheu centralizar sua construção em torno de Dido, ilustrando, descrevendo e tecendo comentários sobre sua trajetória. Já o grupo 04 da

Turma B, que ficou responsável pelo mesmo segmento da fonte adaptada, voltou seu olhar para Vênus e Eneias, representando-os separadamente em dois quadros distintos (Imagen 07 e 08, página 106 e 107, respectivamente), e utilizando trechos descritivos que reforçam a atenção atribuída aos dois personagens,

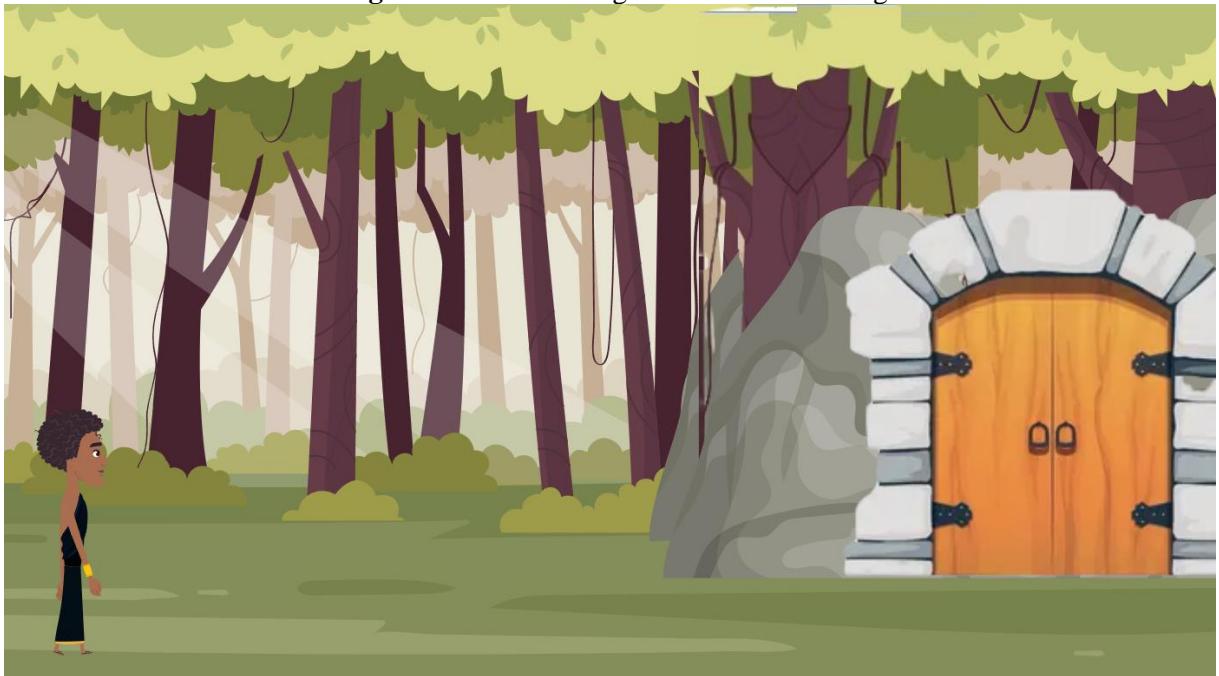
Diante dessa multiplicidade de leituras, escolhas estéticas e prioridades narrativas, ficou claro que não estávamos apenas diante de divergências. Estávamos diante de um caleidoscópio criativo, através do qual cada recorte refletia uma perspectiva particular, ainda que parcial, sobre a narrativa que servia de base ao exercício.

Por isso, mesmo se por um lado essa heterogeneidade se apresentou como um obstáculo para a etapa de animação — que a princípio exige um mínimo de convergência visual⁷⁵ —, por outro, revelou-se como uma das maiores potências do processo. Foi nesse universo de alteridades, de reinvenções e deslocamentos, que residiu, para nós, parte incontestável da beleza do exercício. Impor uma padronização em nome da “coerência visual” seria não apenas artificial, mas, talvez, desrespeitoso com a liberdade expressiva dos estudantes. Poderia, ainda, erguer barreiras interpretativas desnecessárias, especialmente para um público que ainda está em processo de construção da leitura e da interpretação textual.

Por isso, optamos por acolher as diferentes representações e buscar formas alternativas de incorporá-las à animação. A solução emergiu organicamente, a partir da influência da própria dinâmica criativa dos discentes: adotamos uma abordagem híbrida, que mescla traços e características distintas em um mesmo universo ficcional animado. Assim, tentamos construir uma narrativa visual que, em vez de buscar escamotear as diferentes interpretações e proposições, abraça a variedade de olhares, tentando promover, na prática, uma verdadeira fusão de perspectivas.

⁷⁵ (Bahia; Bahia, 2021)

Imagen 13 – Eneias chega aos muros de Cartago



Fonte: *Animaker*, acervo pessoal

Nesse quadro, por exemplo, buscamos elaborar uma ambientação que corresponde a construída pela Equipe 04 da Turma B, como apresentamos na Imagem 08 (página 107). O bosque, o muro feito de pedras e mesmo o portão tiveram a representação dessa equipe como referência. No entanto, o Eneias que entra em dinâmica com esse espaço difere do personagem branco e ruivo elaborado por essa agremiação: ele é a representação do herói da Equipe 02, da Turma A.

O personagem Éolo, por sua vez, é apresentado na animação através de uma dinâmica particular. Em vez de escolhermos uma única representação dessa figura e a desenvolvermos no *Animaker*, optamos por realizar a construção de duas representações: a primeira, corresponde a descrição da Equipe 01 da Turma A, enquanto que a segunda foi guiada pelos detalhes fornecidos pela Equipe 02 da mesma sala. Como é um personagem que tem uma aparição rápida, atribuímos uma solução inventiva para evocar as duas representações.

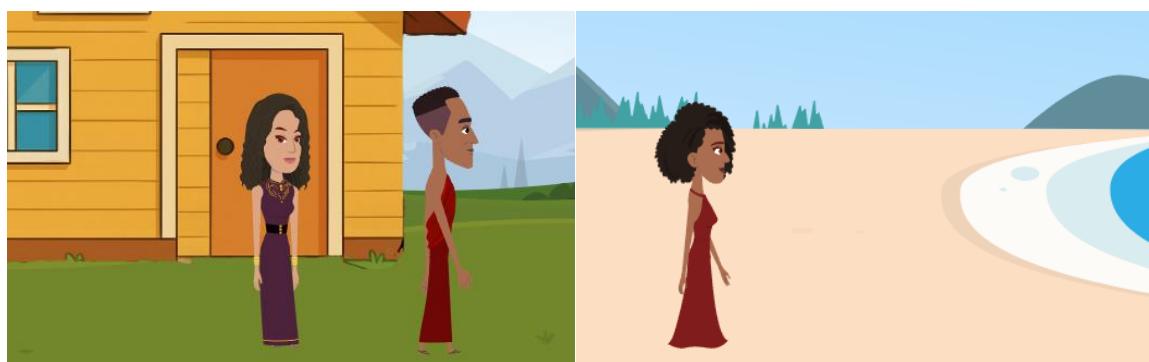
Imagen 14 – Éolo e Juno conversam



Fonte: *Animaker*, acervo pessoal

Esse quadro segue a referência visual apresentada na Imagem 5 (página 99, construída pela Equipe 1 da Turma A, no que diz respeito a casa e a posição dos personagens, bem como de alguns detalhes de suas aparências, tanto ilustradas quanto descritas no roteiro. Neste, a cena da interação entre os dois personagens representados, Éolo e Juno, inicia-se com um diálogo entre os dois e, conforme a orientação da Equipe no item que corresponde a descrição da ação, Éolo escuta o pedido de Juno e “vai andando até a praia”, para, então, agitar os ventos, “fazer turbilhões”. Nos servimos dessa interpretação para atribuir a seguinte dinâmica: quando o personagem se direcionar ao “mar”, o que corresponde ao próximo cenário, ele já não mais será o mesmo descrito por essa equipe e assumirá a caracterização fornecida pela Equipe 2 da mesma turma:

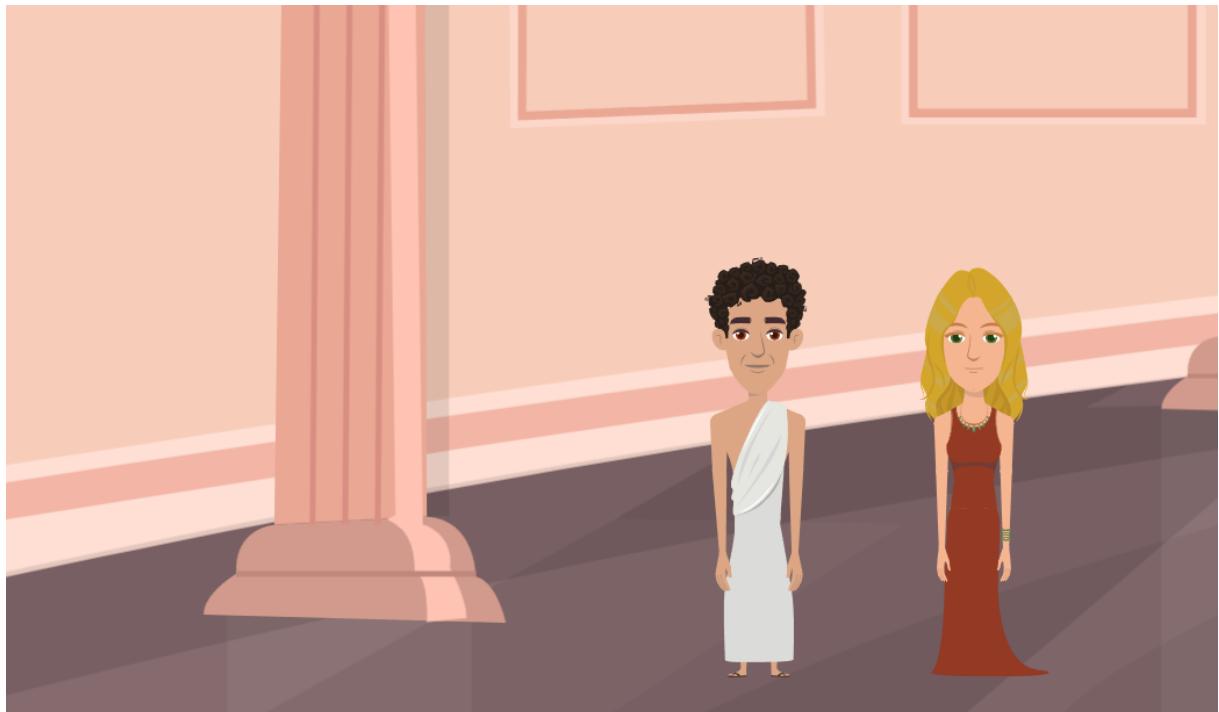
Imagen 15 – Quadros da transição entre as cenas da ação de Éolo



Fonte: *Animaker*, acervo pessoal

Em alguns casos houve apenas uma representação iconográfica ou descrição dos personagens e espaço. Diante dessas situações, o desafio maior foi buscar aproximar a construção feita na plataforma às orientações visuais e descritivas feitas pelas equipes. A cena inicial, como exemplo, foi ilustrada apenas pela Equipe 01 da Turma A (página 99) e foi base para a construção do quadro a seguir:

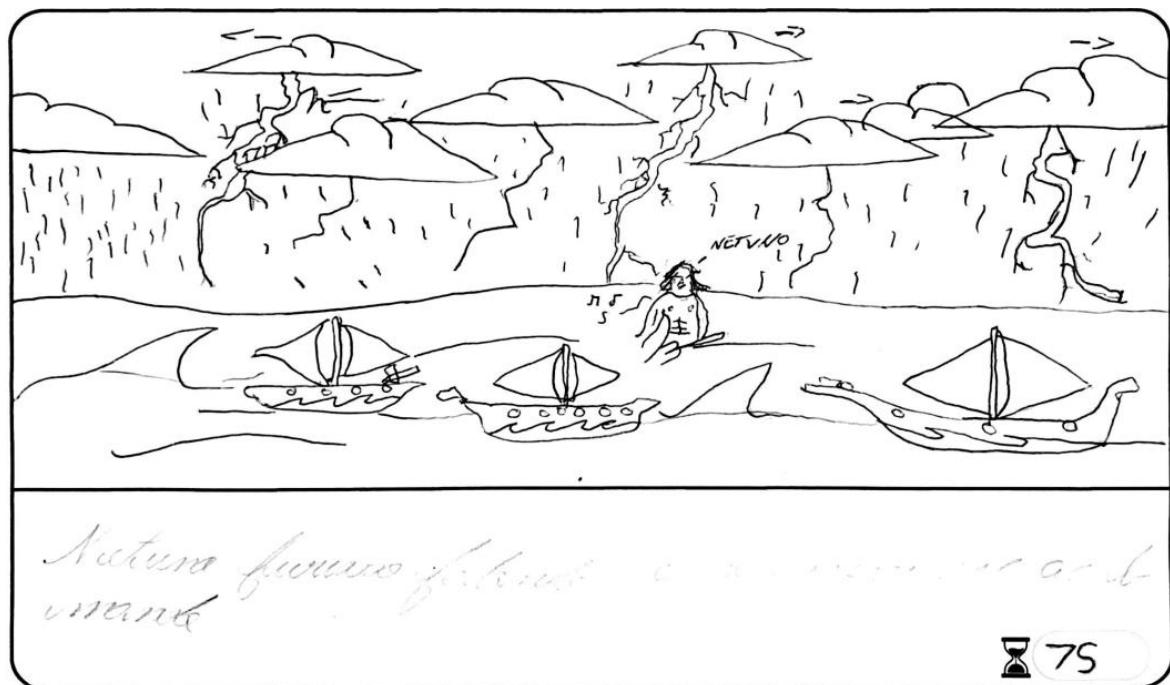
Imagen 16 – O Narrador interage com a Musa



Fonte: *Animaker*, acervo pessoal

De igual forma, apenas a Equipe 02 da Turma B realizou representação de Netuno. Essa, inclusive, contou com um foco considerável na descrição dos detalhes da identidade visual do personagem (único a ter alguma no trabalho dessa agremiação). Netuno é descrito como tendo "altura de 1,80[,] cabelos grande[s,] castanho[s,] olhos azulados[,] bigode grande caído[,] pele clara" e "com tatuagem no braço esquerdo[.] [F]orte[,] musculoso". Além da descrição da aparência do personagem, o momento em que a divindade acalma as ondas marca presença na descrição da ação das duas cenas elaboradas por essa equipe. Não por acaso, realizaram apenas um quadro ilustrativo e com a figura de Netuno ocupando o centro:

Imagen 17 - Representação iconográfica da Equipe 02 da Turma B



Fonte: acervo pessoal

Um aspecto que também merece destaque no trabalho de representação desta equipe é a ilustração das embarcações. De modo geral, elas apresentam certa semelhança com as da Equipe 01 da Turma B, diferenciando-se principalmente pela presença da vela e das doleiras — aberturas por onde os remos são posicionados. A partir dessas referências cruzadas, realizamos pesquisas em sites especializados em imagens vetoriais e selecionamos aquela que mais se aproximava das características visuais observadas. Com isso, montamos o seguinte quadro:

Imagen 18 – Netuno aparece em cena



Fonte: *Animaker*, acervo pessoal

Para compor esta cena, utilizamos a combinação de alguns recursos externos ao *Animaker*. A maior parte consistiu em *GIFs* de ondas com estética em estilo cartoon. Combinamos pelo menos três desses *GIFs* para criar uma dinâmica visual mais rica. Além disso, por meio do recurso “Jogada Inteligente” da plataforma, configuramos as embarcações para simular o movimento das ondas, e adicionamos silhuetas que representam os troianos. Para que essas silhuetas acompanhassem o movimento das embarcações de forma sincronizada, utilizamos a ferramenta “Agrupar” do *Animaker*, unificando os elementos em um único conjunto animado. Nesse processo, buscamos realizar uma configuração precisa do tempo de animação (movimento) das figuras (propriedades), incluindo efeitos para tornar a ambientação mais escura, seguindo conforme a descrição do roteiro da Equipe 02 da Turma B. Além disso, para criar a atmosfera desejada, adicionamos outras propriedades animadas (nuvens, trovões e chuva) e acrescentamos sons de ondas e trovões através de softwares como Movavi (versão de 2021) e o VídeoProc Converter (versão de 2023), com os quais também realizamos alguns ajustes em termos de cortes e transições de cena.

A narração do vídeo animado foi elaborada através de duas etapas. A primeira funcionou como um organizador prévio da sequência de cenas e ações, tendo como base a reunião e conexão feita a partir da interpretação que realizamos dos roteiros e dos quadros de *storyboards*. A segunda foi estabelecida apenas após concluirmos a versão protótipa, pois a partir dela conseguimos dinamizar melhor a fala e a ação, sincronizando as várias camadas de edições.

Um dos focos centrais na construção da narrativa foi apresentar a *Eneida*, de forma dinâmica e breve, mas também inventiva e atrativa, por meio de olhares diversos — representações que partem de um público jovem e com o qual outros(as) alunos(as) podem se identificar. Nesse sentido, entendemos que o maior potencial do material está na elaboração de um mundo de alteridade, construído por meio da articulação entre movimento, narrativa visual, linguagem oral e a intencionalidade atribuída pelos próprios discentes ao conteúdo. Essa combinação cria uma experiência estética e cognitiva capaz de fomentar olhares menos monocromáticos sobre a Antiguidade, abrindo caminho para possibilidades alternativas de compreender, ressignificar e aplicar o clássico no contexto escolar.

A animação, nesse processo, deixa de ser apenas um recurso técnico e passa a operar como uma linguagem de mediação entre passado e presente. Ela oferece um convite chamativo ao engajamento com os estudos do mundo antigo, ao mesmo tempo em que amplia as formas de expressão e apropriação do conhecimento histórico. Se considerarmos os princípios da mídia-educação (Belloni, 2009), esse tipo de produção audiovisual pode ser compreendido

como um instrumento de formação crítica, no qual os estudantes não apenas consomem mídias, mas as produzem, reinterpretam e compartilham a partir de suas vivências, repertórios e inquietações.

Nesse cenário, a *Eneida* animada não busca apenas reconstituir um passado distante, mas provocar o imaginário, estimular o diálogo entre culturas e estimular formas mais plurais de narrar a Antiguidade — menos centradas na autoridade do texto clássico e mais abertas à escuta de outras vozes, inclusive — e, em nosso caso, especialmente as escolares.

Imagen 19 – QR CODE de acesso à animação⁷⁶



⁷⁶ Link de acesso: <https://youtu.be/84FgyIHRddQ>

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao menos desde a primeira metade do século XVI, o clássico tem ocupado um espaço privilegiado no território brasileiro. Alimentado por uma elite letrada portuguesa que se via como estandarte do avanço europeu nas Américas, esse repertório de saberes contribuiu para consolidar uma presença simbólica duradoura da Antiguidade greco-romana na construção de uma identidade nacional elitista, que ainda se faz perene na forma como o ensino de História Antiga é pensado e praticado no Brasil. Assim, mesmo diante de avanços significativos nos estudos sobre a Antiguidade no país — que já se estendem por ao menos quatro décadas —, persiste, no âmbito do ensino escolar, uma espécie de resistência ou, talvez, de inércia no que diz respeito à incorporação dessas transformações.

Como buscamos indicar ao longo deste trabalho, essa resistência se sustenta, entre outras coisas, em um arcabouço institucional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora contemple princípios atualizados para o ensino de História em termos gerais, ainda carrega consigo marcas profundas de uma tradição seletiva. Essa tradição, enraizada em uma leitura eurocêntrica do passado, acaba por relegar outras experiências da Antiguidade — africanas, asiáticas, mesoamericanas e mesmo mediterrânicas não-europeias — a um lugar periférico ou exótico. Nesse sentido, a História Antiga que se ensina na escola brasileira, mesmo após séculos de transformações, ainda parece muito próxima daquela difundida durante o Império: centrada em Roma, moldada por ideais civilizatórios europeus e alheia à diversidade de sujeitos e narrativas que compõem o mundo antigo.

Enfrentar os desafios impostos por essa longa trajetória não é uma tarefa simples. Requer, antes de tudo, o reconhecimento de que romper com uma tradição exige transgressão e que transgredir, por sua vez, demanda compreender as nuances dessa tradição, seus mecanismos de manutenção e os limites impostos pela realidade presente. É nesse gesto de compreensão e enfrentamento que reside a potência transformadora de uma proposta pedagógica comprometida com o tempo em que vivemos.

Por essa crença, optamos por iniciar este trabalho revisitando a trajetória dos clássicos no ensino brasileiro, para então chegar ao tempo de um “novo outro ritmo” — um tempo em que a História é apreendida por linguagens e meios distintos, onde os recursos digitais já não são apenas suporte, mas parte constitutiva das formas de aprender, ensinar e significar o mundo. Vivemos em uma era em que grupos antes silenciados ou marginalizados encontram nos meios midiáticos digitais instrumentos para afirmar suas vozes, experiências e memórias. Em paralelo,

porém, testemunhamos o uso desses mesmos recursos por grupos privilegiados que os instrumentalizam para perpetuar discursos excludentes, preconceitos e violências simbólicas.

A História Antiga, como buscamos indicar, não está alheia a esse movimento. Pelo contrário: ela se tornou um dos palcos onde se disputam significados, identidades e legitimidades. E é justamente nesse contexto que o percurso desenvolvido neste trabalho pode ser compreendido como uma tentativa de acompanhar e dialogar com as transformações pelas quais passa o ensino de História. Em especial, buscamos refletir sobre como reimaginar a dimensão mais antiga da disciplina — aquela que por muito tempo foi envolta em um manto de erudição, distanciando-se das vivências e percepções dos(as) estudantes — pode abrir espaço para práticas mais inclusivas, críticas e potentes.

Em outras palavras, o que propomos aqui é uma educação histórica que subverta as narrativas cristalizadas nos currículos, que dialogue com o tempo presente e com as formas múltiplas de conhecer e interpretar o passado. Mais do que transmitir conteúdos consagrados, trata-se de criar experiências que estimulem a consciência histórica, que permitam aos(as) estudantes se apropriarem do saber histórico como ferramenta de compreensão do mundo e de si mesmos(as). Uma História Antiga que se reinventa a partir de novas linguagens, sensibilidades e formas de representação.

Nesse rumo, o uso de um clássico para criticar as noções a ele atrelada e buscar pensar espaços para além da Europa, pode ser uma forma que, ainda que apareça sutil, pois ainda permanece instituindo o estudo do clássico no espaço escolar, está vinculada as novas proposições sobre a pesquisa da História Antiga no Brasil, proposições que indicam que o olhar para essa área do conhecimento histórico tem lugar em nossa realidade, primeiro porque, como vimos, se relaciona com nossa História, parte de nossa identidade.; segundo pois também pode estar relacionada com práticas de grande potencial construtivo da alteridade, da consciência histórica e de questões que as circundam

A *Eneida* foi utilizada como foco de nossas discussões justamente por carregar, através de *representações*, elementos constitutivos de alteridade sobre o ‘outro’, da formação da noção romana de identidade e, claro, por expressar tudo isso através de uma expressão artística que por meio de ancoragens culturais e intenções políticas de uma época, nos apresenta uma série de representações que não deixam de minuciar experiências compartilhadas no contexto mediterrâneo.

Trata-se, portanto, de uma obra que ainda provoca perguntas pertinentes sobre o presente. Como esperamos ter conseguido demonstrar, ela também pode ser ressignificada

como ferramenta de subversão: ao invés de apenas reforçar uma narrativa eurocentrada, pode ser utilizada para expandir os horizontes do currículo e, com isso, fomentar uma leitura mais plural da História Antiga. No caso da experiência pedagógica aqui apresentada, essa possibilidade se concretizou na medida em que o espaço reservado ao estudo de Roma serviu como ponto de partida para pensar outras realidades, estimular questionamentos e, sobretudo, permitir que os(as) estudantes elaborassem representações próprias.

A Cartago imaginada por uma turma do 6º ano de uma escola pública do interior de Pernambuco tornou-se, assim, um espelho invertido de Roma, um espaço simbólico de disputas e projeções, onde questões como identidade, alteridade e representatividade emergiram com força. Pensar o real a partir do fictício foi, nesse contexto, um exercício de imaginação histórica, mas também de reconhecimento. Afinal, quando os(as) estudantes representaram Cartago, suas personagens e seu drama, estavam também elaborando um mundo possível — um mundo que, de algum modo, dizia respeito a eles(as) mesmos(as).

Essa vivência nos leva a reafirmar a potência de trabalhar com o clássico em sala de aula não como um fim em si mesmo, mas como um meio de acessar outras camadas do conhecimento, da sensibilidade e da crítica, de elaborar um convite à revisão de sentidos, um ato de criação e transgressão que dialoga com múltiplas questões do presente.

FONTES

Brasil Paralelo. Conheça a emocionante origem da civilização ocidental. [S.l.]: YouTube, 2021.

1 vídeo (7 min 58 s), sonoro, color. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=gz_bHpDrJDo. Acesso: 29/01/25.

Brasil, BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 01/10/2019.

Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Annaes do Parlamento Brazileiro*. Tomo II. Rio de Janeiro: Typographia de Viúva Pinto & Filho, 1837. 646 p. (Sessão de 15 de julho de 1837; 4º ano da 3ª legislatura). Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/35067>. Acesso: 03/06/2025.

Virgílio. *Eneida*. Trad. Carlos Alberto Nunes; Org. Apresentação e notas João Ângelo Oliva Neto - 3ª Ed. São Paulo; Editora 34. 2021. 896 p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anouilh, J. *Antígona*. Trad. port. M. B. Simões. Lisboa: Presença, 1965. 148 p.

Atwood, M. *The Penelopiad*. Edinburgh: Canongate Books, 2005.

Bacich, L.; Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora, 2017.

Bahia, A.; Bahia, S.. *História da animação*. Editora Intersaber, 2021.

Barnabé, L. E. *A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impresso (1820-1865)*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

Barros, J. de. *A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo*. Ilustrações de André Letria. Lisboa: Marcador, 2013.

Belchior, Y. K. Por uma História Antiga que promova a dignidade humana: um ensaio/provação. *Brathair – Revista de Estudos Celtas e Germânicos*, v. 21 n.1, 2021., p. 92-106. Disponível em:

Belchior, Y. K.; Bernardo, G. C.. Neofascismo, Esparta Antiga e Usos do Passado no Contexto Brasileiro (2017-2023). *História e Cultura*. Dossiê. V. 13, n.1 2024.

Belloni, M. L.. *O que é mídia-educação*. ed, rev, Campinas, SP: Autores Associados, 2009

Birro, R. Ensino de História e Animações Digitais: relato de experiência e proposta de abordagem metodológica. *Revista Húmus*, 14. 2024. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/24643> Acesso: 02/02/2025

Bittencourt, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental). 4^a Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Bittencourt, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008

Bittencourt, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018

Blázquez, J. M. Los fenicios en Oriente. In: Blázquez, J. M.; Alvar, J. & Wagner, C. G. *Fenicios y cartagineses en el Mediterráneo*. Cátedra, 1999., p.14-296

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Indicadores da educação no Brasil. Brasília: INEP, 2004. p. 27. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf Acesso: 22/02/25.

Brasil. Ministério da Cultura. *Na América Latina, o Brasil lidera o consumo de streaming, mas enfrenta desafios de representatividade de conteúdo nacional*. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/na-america-latina-o-brasil-lidera-o-consumo-de-streaming-mas-enfrenta-desafios-de-representatividade-de-conteudo-nacional>. Acesso em: 26 jan. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 08/0425.

Brasil. Presidência da República. *Exposição de motivos do Decreto-lei N° 4.244*, 9 abril de 1942. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9> Acesso: 07/01/ 2025.

Braudel, Fernand. *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

Burke, P. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. Tradução Nilo Odalia . São Paulo: Fundação Editora da UNESP,. 2010, 174p.

Caetano Veloso. *Anjos Tronchos (Clipe Oficial)*. [S.l.]: YouTube, 2021. 1 vídeo (4 min 01 s), sonoro, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=22gCVzU9WUY>. Acesso: 02/05/25.

Cairus, H. O lugar dos clássicos hoje: o supercânone e seus desdobramentos no Brasil. In: Vireira, B. V. G.; Thamos, M. (Eds.). *Permanência Clássica. Visões con-temporâneas da Antiguidade greco-romana*. São Paulo: Escrituras, 2011, p. 125-143.

Calvino, Í. *Por que ler os clássicos?*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

Carvalho, M. M. de; Funari, P. P. A. *Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações*. História (São Paulo), v. 26, p. 14-19, 2007.

Casson, L. *Ships and seafaring in ancient times*. British Museum Press, 1994.

Castro, G. T. I.. *A gramática da língua inglesa no Brasil Oitocentista: descrição e análise..* Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

Castro, M. H. de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557> Acesso:28/05/25

Chartier, R. *A História Cultural* entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988. 244 p.

Chartier, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela galhardo; Memória e Sociedade, 2^a Ed. DIFEL. 2002.

Chartier, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, v. 1, 1990..

Chartier, R. O mundo como representação. *Estudos avançados*, v. 5, p. 173-191, 1991.

Chinen, N. *O negro nos quadrinhos do Brasil*. Editora Peirópolis LTDA, 2019.

Dash, J. Tudo que você precisa saber para ler a Odisseia de Homero. Tradução: TED-Ed Brasil. [S.l.]: YouTube, 2019. 1 vídeo (5 min 53 s), sonoro, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Z9FQxcCAZ0>. Acesso: 02/06/25.

Digitarts. VideoProc Converter (versão 2023) [software]. Chengdu: Digiarty Software, 2023. Disponível em: <https://www.videoproc.com/>. Acesso: 03/06/25.

Duarte, T. A.. Inferno: uma ideia do espaço dos pecadores na Divina Comédia de Dante Alighieri. *Anais IV Simpósio Nacional (Internacional) de História da UEG*, v. 3, n. 1, p. 771-785, 2013.

Eksteins, M. *A sagrada primavera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

Fanon, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194

Ferreiro, E.; Teberosky, A.; Lichtenstein, D. M. *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas,

1986.

Field, S. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Trad. Screenplay. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Francisco, G. da S. O Lugar da História Antiga no Brasil. *Mare Nostrum*, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 30–61, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138860>. Acesso: 02/06/25.

Frizzo, F.; Leite, P. G.; Silva, U. G. da . Devemos fazer Tábula Rasa dos Passados Distantes? A Antiguidade na Cultura Histórica e nas escolas brasileiras. *Revista História Hoje*, v. 12, n. 24, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1074> Acesso: 03/04/2025

Funari, P. P. A Renovação da História Antiga. In: Karnal, L. (Ed.). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 95-107.FUNARI, P. P.; Garrafoni, R. S. *História Antiga na Sala de Aula*. 51. ed. Campinas: IFCH/Unicamp, 2004.

Funari, P. P. A. Brasileiros e romanos: colonialismo, identidades e o papel da cultura material. In: Chevitarese, A. L.; Cornelli, G.; Silva, M. A. .O. (Orgs.). *A tradição clássica e o Brasil. Brasília*: Archai – UnB/FORTIUM, 2008.

Funari, P. P.; Garrafoni, R. *História Antiga na Sala de Aula*. Campinas, IFCH/UNICAMP, julho de 2004.

Giusti, E. *Carthage in Virgil's 'Aeneid': Staging the Enemy under Augustus*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

Gonzalez, L. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

Gonzalez, L.. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, N° 92/93, 1988, p. 69-82

Grimal, P. *Dicionário da mitologia grega e romana*. Trad. Victor Jabouille. 5^a ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2005. 616p

Grimal, P. *Virgílio ou O segundo nascimento de Roma*. Trad. Inove Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Gruzinski , S. O historiador, o macaco e a centaura: a "história cultural" no novo

milênio. *Estudos Avançados*, v. 17, p. 321-342, 2003.

Guarinello, N. L. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 174

Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Harris, W. V. O Mediterrâneo e a História Antiga. (2011). Trad. Camila Aline Zanon *Mare Nostrum*, 2(2), 76-112. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2177-4218.v2i2p76-112>
Acesso: 25/05/25

Hernandez, L. L. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 4. ed. rev. São Paulo: Selo Negro Edições, 2008.

Hexter, R. Sidonian Dido. In: Hexter, R.; Selden, D. (orgs.). *Innovations of Antiquity*. New York: Routledge, 1992. p. 332–384

Horden, P.; Purcell, N. *The corrupting sea: a study of Mediterranean history*. Oxford: Blackwell, 2000.

Jenkins, K. *A história repensada*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Jodelet, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Trad. Lilian Ulup, ed. UERJ, Rio de Janeiro, 2001.

Jodelet, Denise. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

Junior, L. S. P. O presente augustiano no passado heroico: a identidade romana no épico de Virgílio. *Revista Alpha*, v. 21, n. 2: p. 231-243, ago./dez.2020. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha/article/view/4956> Acesso: 28/05/25.

Junior, L. S. P. O presente augustiano no passado heroico: a identidade romana no épico de Virgílio. *Revista Alpha*, v. 21, n. 2, p. 234-243, 2020.

Ki-Zerbo, J. *História da África negra*. Europa-América, 1990.

Kodama, S. (Dir.). *Haikyuu!!*. Direção de Susumu Kodama. Produção: Production I.G. Japão: MBS, 2014–2020. 4 temporadas. Animação. Disponível em: <https://www.crunchyroll.com> .

Acesso: 03/06/25

Langer, J. *O Poder do Imaginário Medieval*. OPSIS, Catalão, v. 10, n. 2, p. 209-213, 2010.

Le Goff, J. *Heróis e Maravilhas da Idade Média*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Le Goff, J. O imaginário medieval. Trad. Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

Leite, P. G. O Ensino de História Antiga no Brasil: Percepções a partir das propostas da BNCC. In: Souza Neto, J. M. G. de.; Moerbeck, G.; Birro, R. M. *Antigas Leituras: ensino de História*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, p. 93-113. 2020,

Luz Criativa (Grupo). *AnTígona – A Retomada*. Direção: Quiercles Santana; atuação e dramaturgia: Márcia Luz. [Espectáculo teatral]. Caruaru: Teatro Rui Limeira Rosal, Mostra PE – Festival de Teatro do Agreste (FETEAG), 23 set. 2024. 1 espetáculo (60 min.).

Maciel, L. S. B.; Shigunov Neto, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e pesquisa*, v. 32, n. 03, p. 465-476, 2006.

Maior Neto, J. N. S.; Teodósio, G. M. MÍDIAS AUDIOVISUAIS E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PENSANDO A HISTÓRIA ANTIGA NA REALIDADE DIGITAL. *IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID20686_TB7721_10122023201612.pdf Acesso: 20/12/2024

Martins, E. C. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em revista*, p. 43-58, 2011.

Martins, P. *Literatura Latina..* Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2009. 268 p

McCloud, S. *Desvendando os quadrinhos*. Trad. Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makrom Books, 1995.

Menezes, S. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, v. 8, nº 15, p. 66-88 2019.

Miller, M. *Circe: feiticeira, bruxa, entre o castigo dos deuses e o amor dos homens*. Tradução de Isadora Prospero. São Paulo: Planeta, 2018. eBook Kindle.

Moerbeck, G. Em defesa do ensino da história antiga nas escolas contemporâneas: base nacional curricular comum, usos do passado e pedagogia decolonial. *Brathair*, v. 21, n. 1, p. 50-91, 2021.

Moerbeck, G. História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 13, p. 225-247 – 2018.

Moerbeck, G. Nothing will be like before: Some thoughts on teaching ancient history. *Everyday Orientalism*, v. 1, p. 1-6, 2023. Disponível em: https://everydayorientalism.wordpress.com/2023/01/30/nothing-will-be-like-before-some-thoughts-on-teaching-ancient-history/#_ednref1 Acesso: 06/02/2024

Montalvão, S. S. "Gustavo Capanema eo ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado." *História da Educação* v. 25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Y9mMQd66DF8Gdr8NpwRbBhB/?format=pdf&lang=pt>

Moreno, Agustín. Los estereotipos étnicos en Ab urbe condita: un estado de la cuestión. *Nova tellus*, v. 40, n. 1, p. 109-136, 2022.

Moscovic, S., 1978. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Moscovic, S.. Notes towards a description of social representations. *European journal of social psychology*, v. 18, n. 3, p. 211-250, 1988.

Mota, T. E. A. *Deberi ad sidera tolli*: As promessas de divinização na Eneida e a ancestralidade heroica dos Iulii. 2015.

Movavi. Movavi Video Editor (versão 2021) [software]. Moscou: Movavi Software Ltd., 2021. Disponível em: <https://www.movavi.com/>. Acesso: 03/06/25.

Mudimbe, V. Y.. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Editora Vozes, 2019.

Munanga, K. *Redisputando a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional versus identidade negra. . Belo Horizonte: Autêntica , 2008 Acesso em: 08 abr. 2025.

Munanga, K.: *África e Imagens de África*. Sankofa (São Paulo), São Paulo, Brasil, v. 1, n. 1, p. 108–116, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88727..> Acesso: 08/04/2025.

Navarro Durán, R. *La Eneida contada a los niños*. Ilustrações de Francesc Rovira. Barcelona: Edebé, 2015.

Noiret, S. História pública digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio, 2015.

Nunes, R. M. C. *A animação como ferramenta educativa: a importância da animação na educação e ensino de crianças e jovens* . 2015, p. 299-320.

Oliveira, E. M. de. Os avanços e obstáculos da aplicação da Lei nº 10.639/03 na educação brasileira. *África* (São Paulo, 1978, Online), São Paulo, n. 45, p. 1–19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2526-303X.i44pe219447>. Acesso: 08/04/2025.

Oliveira, S. P. Inferno Medieval: Uma concepção cristã dos condenados na Visão de Túndalo. *Revista Plêthos*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 68–79, 2012

Oliveira, S. P.. *A Salvação como um itinerário no Além Medieval: a viagem imaginária da Visão de Túndalo (Séculos XIV–XV)*. 2019. 283 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

Padilha, M, A. S.; Alcoforado, M. G. Educando com Animação: uma metodologia de ensino-aprendizagem. *Anais do V Simpósio Nacional ABCiber*, v. 16, n. 17, 2011, p. 1-15.

Padilha, M. A. S.; Alcoforado, M. G. "Educando com Animação: uma metodologia de ensino-aprendizagem." *V Simpósio Nacional ABCiber* - Dias 16, 17 e 18 de Novembro de 2011.

Palladino, F. O Ensino Secundário na França napoleônica. *Cadernos de História da Educação*, v. 22, 2023.

Paratore, E. *História da literatura latina*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

Peristiny, J. G. (Org.). *Honour and shame: the values of Mediterranean society*. Chicago: University of Chicago Press, 1966.

Pernambuco, Governo do Estado. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio*. 2018.

Disponível em: <https://www.afogadosdaingazeira.pe.gov.br/selecao-simplificada/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>

Acesso:11/04/2020.

Pesavento, S. J. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. *História da Educação, Pelotas*: ASPHE/FaE/UFPel, n. 14, p. 31–45, 2003.

Pesavento, S. J.. História & literatura: uma velha-nova história. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, jan./fev 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>. Acesso em: 10/10/2023.

Pinheiro, C. S. *O percurso de Dido, rainha de Cartago, na Literatura Latina*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2010.

Pinto, R. O impulso de romanizar. *Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade*, v. 11, n. 22/23, 2006.

Pouzadoux, C. *Contos e lendas da mitologia grega*. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

Procópio, M. R.; Melo, M. S. S. Imaginários sócio-discursivos nos quadrinhos de Papa-Capim. Moara: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, v. 2, n. 28, p. 97–119, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3356> Acesso: 08/04/25.

Quijano, A. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International sociology*, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

Reis, M. C.; Silva, J. S.; Almeida. G. S. S. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 131–143, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49419>. Acesso: 02/06/25.

Robinson, Mark. Por que você deveria ler a "Eneida" de Virgílio. Tradução: TED-Ed Brasil. [S.I.]: YouTube, 2018. 1 vídeo (4 min 59 s), sonoro, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p4mbk59rbjE>. Acesso: 02/06/2025.

Rocha, R. Como Ler as Epopéias: Entre Textos Primários, Edições e Traduções. In: Santos, D. (org.). *Grandes epopeias da antiguidade e do medievo*. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 30-31.

Rüsen, J. *Didática da História*: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis educativa*, v. 1, n. 02, p. 07-16, 2006.

Said, E. W. *Orientalismo*: o oriente como invenção do ocidente. Tradução de Tomas Rosa Bueno. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

Santos, D. V. C. Dos. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. *Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História*, v. 16, n. 28, p. 128-145, 2019.

Santos, D. V. C. Dos. O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL E O DEBATE DA BNCC. *Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História*, 16(28) 2019, 128–145. <https://doi.org/10.18817/ot.v16i28.703> Acesso: 26/05/25

Santos, D.; Kolv, G.; Nazário, J. O ensino e a pesquisa em História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da Plataforma Lattes. *Mare Nostrum*, v. 8, n. 8, p. 115-145, 2017.

Santos, N. S. *Tornar-se negro*: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascenção social. Rio de Janeiro: Edições Graal, V. 4. Ed. Graal 1983.

Schmidt, M. A. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história”. In: Sentido e Relevância da História no Mundo Contemporâneo. *Intelligere: Revista de História Intelectual*, 2017. pp. 60-76.

Secretaria de Educação de Pernambuco. *Curriculum de Pernambuco: Ensino Fundamental*. Recife, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso: 08/04/2025.

Sêga, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*, v. 8, n. 13, p. 128-133, 2000.

Settim, S. *Futuro del ‘classico’*. Milano, Einaudi, 2004.

Shamsie, K. *Home fire*. London: Bloomsbury Publishing, 2017.

Silva, F. N; Funari, P. P. A.. A presença da Antiguidade no livro didático de História. In: Azedo, Katia Teonia Costa (Organizadora). *Educação, ensino e os estudos clássicos*. São Paulo: Editora Odysseus, 2021 [Livro eletrônico]., p. 236-257. Disponível em: https://www.academia.edu/68437572/A_presen%C3%A7a_da_Antiguidade_nos_Livros_Did%C3%A1ticos_de_Hist%C3%B3ria Acesso: 05/04/2025.

Silva, G. J. da. *História Antiga e usos do Passado*: um estudo de apropriações da Antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944). São Paulo: Annablume; FAPESP, 2007. 222p.

Silva, J. Da. A imagem dos cartagineses produzida pelos romanos. *Revista Áfora*, Vitória, n. 10, 2009, p. 1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/download/1945/1457> Acesso: 28/05/25.

Silva, K. V.; Silva, H. M.. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

Silva, U. G. da. "Introdução ao Dossiê" História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa": Uma Antiguidade Fora do Lugar?." *Mare Nostrum* 8.8 (2017): 1-12.

Smythe, Rachel. *Lore Olympus*. [S.l.]: Webcomic, 2018. Disponível em: https://www.webtoons.com/en/romance/lore-olympus/list?title_no=1320. Acesso em: 02/06/25. 2025.

Soares, F.; Cardoso, V.; Mueller, A cultura Informacional Virtual e o Ensino de História: entre práticas e as identidadesA. *Educ. Soc., Campinas*, v. 43, 2022.

Solange, P. O. *A salvação como um itinerário no Além Medieval*: a viagem imaginária da Visão de Túndalo (Séculos XIV-XV). Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/28109/Tese-solange-pereira> Acesso: 05/06/25.

Souza Neto, J. de. Antiguidades e medievos entre os muros da escola: um epílogo. In: Souza Neto, J. M. G. de; Moerbeck, G.; Birro, R. (org.). *Antigas Leituras*: ensino de História. Recife: Edupe, 2020.

Souza Neto, J. M. de. Linguagens e materiais para o ensino de História Antiga. In: Oliveira, G. et al. (org.). *Compêndio de História Antiga do Mediterrâneo*. No prelo.

Souza Neto. J. M. de; Cordeiro, L. O Festival de Teatro Grego no Curso de História da Universidade de Pernambuco - campus Mata Norte: a recensão de um tempo vivido. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 12, nº 24, 2023.

Souza Reis, L. V. De. "A" Aquarela do Brasil": reflexões preliminares sobre a construção nacional do samba e da capoeira." *Cadernos de Campo (São Paulo-1991)* 3.3 (1993): 5-19.

Souza, F.; Moerbeck, G. Cultura digital e competência narrativa nas humanidades: os arquivos

como redes e as redes como arquivos no trabalho escolar. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 208-230, 2023.

Souza, Marcelo; Mota, T. O Uso de Mídias Digitais e Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino de História Antiga: possibilidades e perspectivas. In: Souza Neto, J. M. G De.; Moerbeck, G.; Birro, R.M., *Antigas Leituras: ensino de História*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, p. 149-192, 2020.

Spink, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, p. 300-308, 1993.

Tarlau, R.; Moeller, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Curriculum sem fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

Tavares, A. L. C.. *A presença da História Antiga nos compêndios didáticos de História da Primeira República e a construção identitária nacional*. Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca, 2012.

Teixeira, P. M. et. al. ANÁLISE DO STORYBOARD NA METODOLOGIA PROJETUAL DO CINEMA DE ANIMAÇÃO E DOS MOTION GRAPHICS. *Anais do Designa 2016 -Conferência Internacional de Investigação em Design*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, p. 265-275, 2016.

Turin, R. "A prudência dos antigos: figurações e apropriações da tradição clássica no Brasil oitocentista. O caso do Colégio Imperial Pedro II." *Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História* 22.41, 2015., pp. 299-320.

UNICEF. *POBREZA MULTIDIMENSIONAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA*. 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/26726/file/unicef_pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia_2022.pdf. Acesso: 19/11/2023.

Valadares, P. *Níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabetico e ortográfico*. Clube do Português, 4 nov. 2024. Disponível em: <https://www.clubedoportugues.com.br/niveis-de-escrita/>. Acesso em: 08/04/25.

Vasconcellos, P. S. . *Épica I: Ênio e Virgílio*. Editora da UNICAMP, 2014.

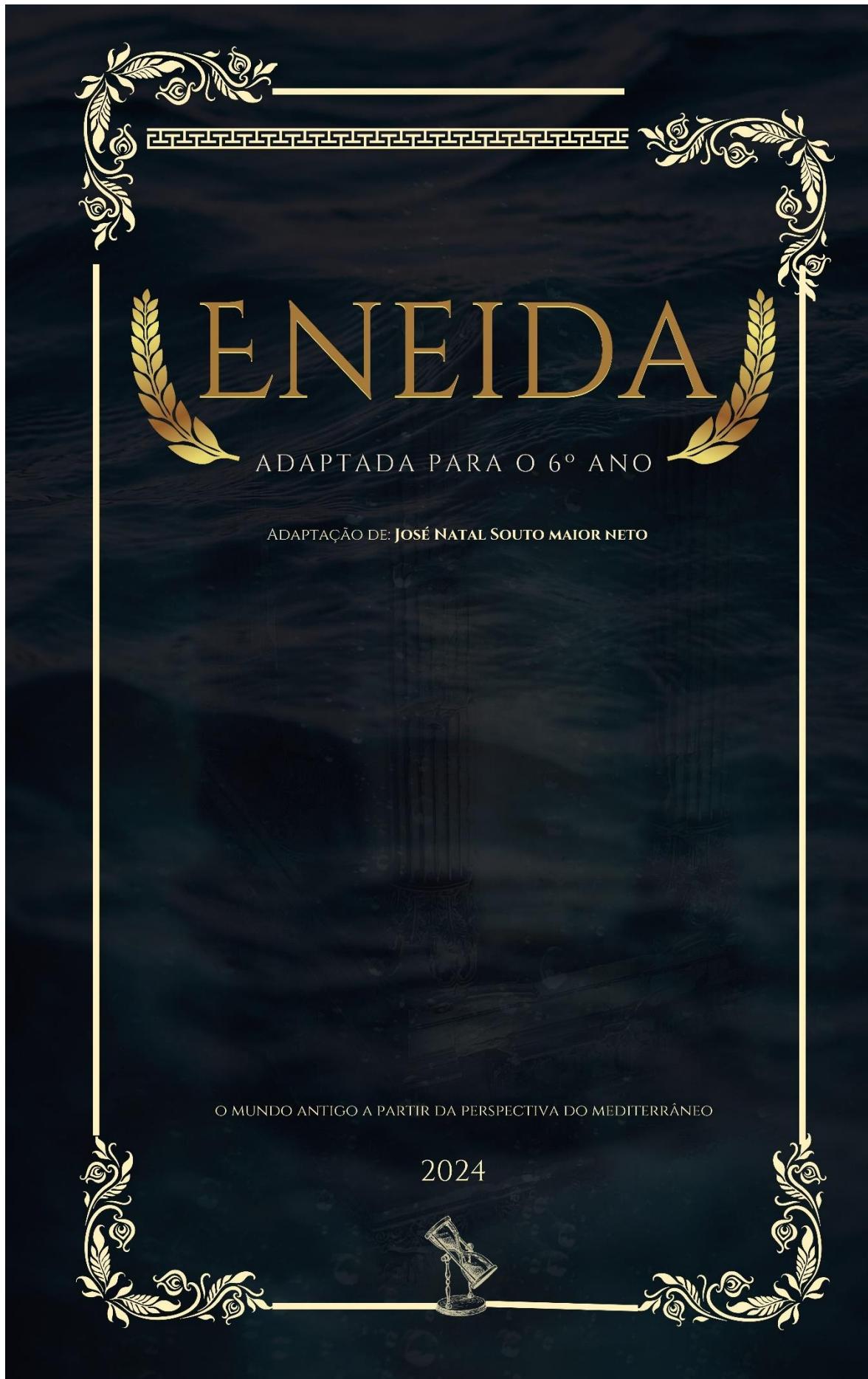
Virgílio, Públia. *Eneida*. Adaptação de Cristina Klein. Ilustrações de Belli Studio. São Paulo: Todolivro, Coleção Clássicos Universais, 2016.

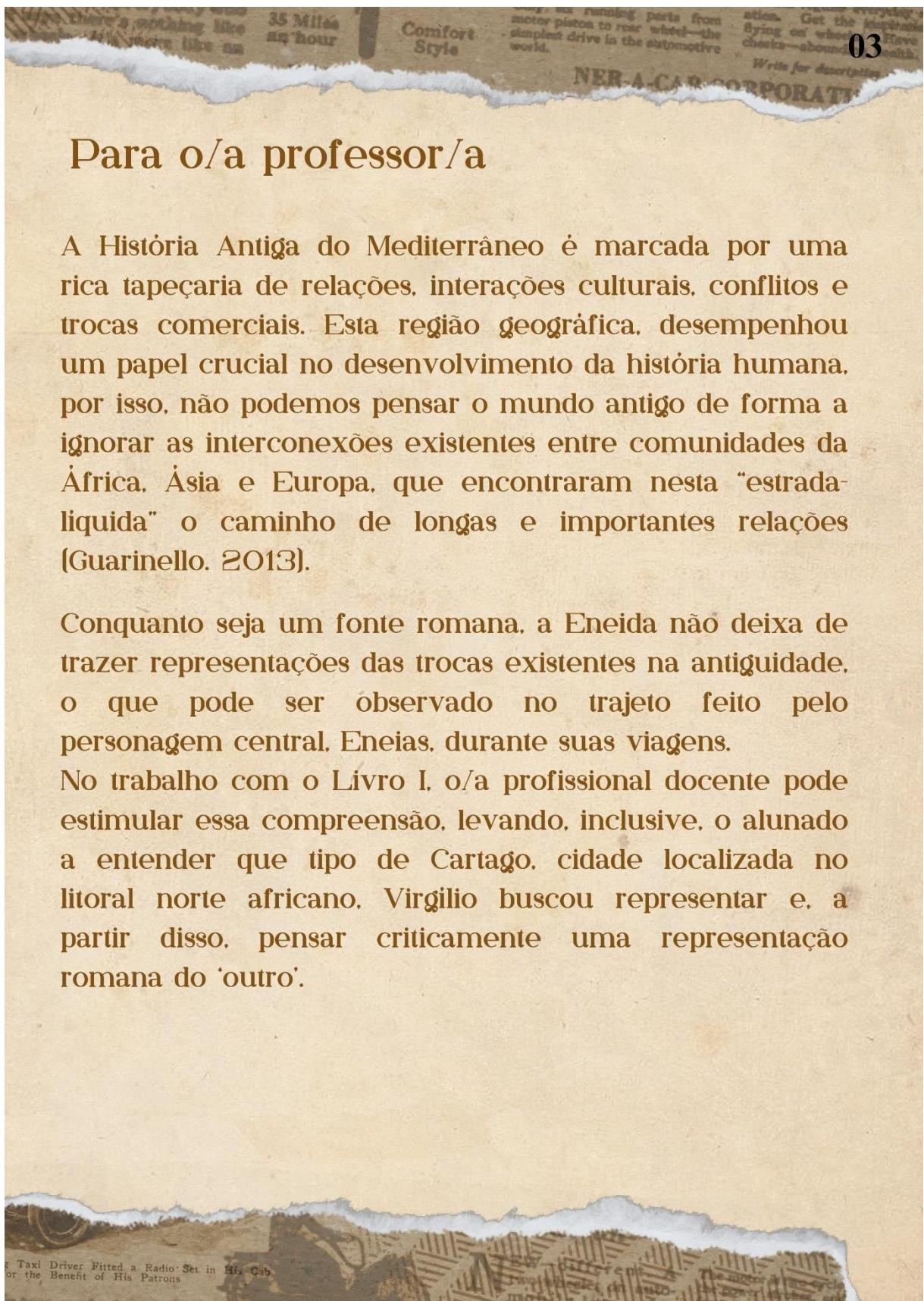
WHY WE STORYBOARD MARKETING VIDEOS. Attack on Mars. Disponível em:
https://greendroneads.com/2018/01/31/storyboard_marketing_video/ Acesso: 20/10/2023.

Wineburg, S.; Martin, D. Tampering with History: adapting primary sources for struggling readers. *Social Education*. Tradução livre do Prof. Dr. Renan Birro (Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte) sem fins comerciais. 73(5), p.212-216, 2009.

Wolf, C. *Medeia*: vozes: romance. Tradução de João Barrento. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

APÊNDICE A - LIVRETO ADAPTADO DA *ENEIDA*





01

Sobre a história que você irá ler

Se prepare para embarcar nas aventuras do herói troiano chamado Eneias, filho de Anquises e da deusa do amor Afrodite. Ao perderem a guerra para os gregos, alguns troianos liderados por Eneias fogem da cidade de Troia, que se encontrava em chamas. Buscando um novo lar, eles montam uma frota, mas no caminho são atormentados pela deusa Juno, que pede ao deus Éolo que agite o mar e destrua as embarcações. Após a forte tempestade ser acalmada pelo deus Netuno, os navios restantes viajam por sete anos até chegaram à cidade de Cartago, na África. Lá chegando, conhecem a rainha Dido, que se apaixona por Eneias e seus contos. Mas o herói precisava partir, rumo ao seu destino...

Mapa da viagem de Eneias





Leia com atenção!

Note que algumas palavras estão destacadas, você poderá saber o significado delas ao observar o glossário, no final de cada página.

Ao não entender alguma parte da história, consulte o/a professor/a.

Leia imaginando como essa história poderia ser contada em uma animação!

Ler é divertido e prazeroso, pois alimenta nossas ideias e dá força à nossa criatividade! Divirta-se!

**Como será que
Eneias poderia
ser?**



Taxi Driver fitted Radio Set in His Cab
for the Benefit of His Patrons

Livro I

Narrador – Canto a batalha e o homem que, fugindo das terras de Troia, foi até a Itália. Por ter enfurecido **Juno**, viajou nos mares e pelas terras por muito tempo, enfrentando várias lutas para fundar uma cidade e trazer os deuses para o **Lácio**. **Musa!** conta o que causou a guerra e a ira da Deusa, lembra-me qual ofensa fez com que ela ficasse furiosa, a ponto de levar um guerreiro tão religioso a enfrentar sem descanso duros trabalhos?

Musa – Existiu uma cidade antiga chamada Cartago, longe da Itália. Ela era rica no comércio e muito poderosa na guerra. Dizem que a deusa Juno adorava Cartago e queria torná-la senhora dos povos, a cidade mais importante do mundo, se os deuses permitissem. Mas, quando descobriu que descendentes de Troia destruiriam Cartago, Juno decidiu ajudar os inimigos dos troianos. Isso porque ela ainda estava brava com Páris, um príncipe troiano, que disse que **Vênus** era mais bonita que ela. Por esses motivos, Juno afastou os troianos que fugiram da guerra, impedindo que chegassem ao Lácio.

Juno – **Éolo**, você que tem o poder de controlar as ondas com a força do vento, meus inimigos estão em busca da Itália, força os ventos contra eles; **submerge** seus barcos ou os leva pra longe e afunda seus corpos no mar. Se fizer o que peço, irei te dar uma bela **ninfa** em casamento, Deiopeia, a mais gentil entre as quatorze que estão comigo.

Glossário

Juno: deusa romana chamada por Eneias de rainha das deusas

Lácio: região da Itália

Musa: ou musas, são cantoras divinas, filhas da deusa Memória. Por isso, podem se lembrar dos acontecimentos que cantam por meio do narrador (Vasconcelos, 2014, p. 17).

Vênus: deusa do amor

Éolo: deus dos ventos

Submerge: afunda, destrói.

Ninfa: espíritos naturais femininos, ligados a um local ou objeto particular da natureza

Livro I

Éolo – A ti, rainha, cabe dizer o que desejas; a mim, cumprir rapidamente o que ordenas. O meu reino a ti devo, assim como o meu **cetro**.

Narrador – Após ter falado, empurrou para o lado com a ponta do cetro um monte **escavado**. Por essa abertura, os ventos passaram com muita força, formando **turbilhões**, seguindo em direção ao mar. Ao atingir às águas, grandes ondas foram formadas, os que estavam nas embarcações começaram a se agitar, enquanto o céu escurecia e apenas relâmpagos iluminavam o mar. O frio percorre todo o corpo de Eneias, deixando-o paralisado; ao céu conseguiu levantar as mãos, entre suspiros gritou:

Eneias – Mais felizes foram os que morreram em Troia! Como **Heitor** que foi derrotado **sob a lança de Aquiles!**. O vento bate fortemente na vela maior, os remos estão quebrados; alguns marinheiros tentam sobreviver entre as ondas, outros estão no fundo do mar, que tragédia!

Narrador – Eneias avista uma onda que surpreende o navio de Oronte, um de seus companheiros, a qual cai em cheio na **popa**, partindo a embarcação. De cabeça o piloto mergulha no oceano; as ondas continuam a bater fortemente, muitos ainda estavam nadando em alto mar, lutando pela sobrevivência.

Glossário

Cetro: bastão curto que alguns reis **Heitor:** príncipe de Troia e um dos maiores possuem; símbolo do poder do rei guerreiros na Guerra de Troia

Escavado: o que passou por escavação; **Aquiles:** o grande herói da Grécia, protagonista vazia por ter sido escavado da Guerra de Troia

Turbilhões: o ar em forte movimento **Popa:** a parte de trás do barco/navio giratório

Livro I

Enquanto isso, **Netuno**, no fundo do mar, sentiu que algo estava atormentando a superfície, o que o levou a investigar a situação. Ao colocar a cabeça fora d'água, surpreso, observou o que estava acontecendo. Viu Eneias e seus companheiros sendo atingidos pelas ondas, o céu escurecido e os fortes trovões. Logo percebe que sua irmã, Juno, tinha algo a ver com a situação e fala:

Netuno – Sem me consultar ousam mexer em meu reino! Fora daqui ventos, sem demora!, e ao seu rei leve o recado de que o domino do mar me pertence.

Narrador – Antes do fim do discurso o mar se acalmou; as nuvens escuras se afastaram; a bela luz do sol retornou. Com ajuda de Netuno, Eneias e seus companheiros conseguem desprender as embarcações das pedras. Logo, seguem até a praia mais próxima e de lá avistam de longe dois lugares, um deles com uma selva que os deixou com medo. Eles vão até uma **grotta**, onde encontraram fontes de água e cadeiras feitas de rocha, era a moradia das Ninfas. Nessa Caverna, Eneias entra com sete navios, o que restou de sua grande **frota**. Com muita fome, eles se apressam e chegam até a areia das praias e lá rapidamente montam uma fogueira para preparar os alimentos. Trituram o trigo úmido com pedras e colocam no fogo. Ao olhar em volta, Eneias observa alguns **cervos** na

Glossário

Netuno: é o deus romano do mar

Grotta: abertura que as águas fazem na ribanceira de um rio; buraco feito pelas águas das chuvas numa encosta, morro, serra ou montanha

Frota: conjunto de navios de guerra

Cervo: é um animal mamífero também chamado de veado.

Livro I

na praia, bem longe, mas no alcance das flechas. Logo se equipa e vai à caça. Consegue abater alguns cervos, mas não desiste até que o número de abates seja igual ao dos navios. Volta, então, para onde estavam os barcos, lá chegando divide a caça e a comem enquanto tomam vinho.

Eneias – Ó companheiros! Já passamos por coisas mais difíceis! Deus há de pôr fim a esse sofrimento! E tudo isso será lembrado um dia! Por isso, iremos enfrentar os perigos, avançando até o Lácio, pois é nosso destino.

Narrador – Após as palavras, todos começaram a festejar, comendo, e bebendo ao redor de fogueiras; ao recuperarem suas forças com a comida e bebida, espalharam-se pela grama.

Após ficarem satisfeitos com o vinho e a carne, começam a chorar sem parar, lembrando dos companheiros que perderam na jornada. Ainda estava claro, lá em cima, no monte Olimpo, Júpiter observava tudo. Enquanto isso, Vênus, muito triste e com os olhos cheios de lágrimas disse:

Vênus – Ó tu que controla o destino dos homens e dos deuses, o que meu Eneias fez para te ofender? Por que os troianos mesmo depois de terem passado por tantas dificuldades devem ser impedidos de chegar à Itália? Foi muito clara a promessa de que dos troianos os romanos teriam origem, que no mar e na terra teriam o comando dos povos. Por qual razão, pai, o senhor teria mudado tanto?

Livro I

Narrador – Sorrindo, o pai dos mortais e dos deuses disse:

Júpiter – Acalma-te, Vênus, os destinos não podem ser mudados. Você ainda verá a cidade de **Lavínio**, como já te disse, e até às estrelas o nome de Eneias irá ser **elevado**. Não mudei meu pensamento. Mas, como essas preocupações te agitam, vou te mostrar os mistérios do futuro. Guerras terríveis ele lutará, dominando homens violentos e lhes dando povos, leis e cidades muradas. Seu filho, Ascânio, também chamado de Lulo, governará por trinta anos, e após seu reino crescer muito, a capital deixará de ser Lavínio e passará a ser **Alba Longa**, que terá grandes muralhas. Nestes domínios, os troianos irão manter o comando por trezentos anos, até que a princesa e **sacerdotisa**, Reia Silvia, grávida de **Marte**, dê à luz à dois gêmeos: Rômulo e Remo. Rômulo, dominará os povos, e irá construir a cidade de Roma com muros fortes; seu povo se chamará romano. Até Juno, que agora persegue Eneias, irá ajudá-los (os romanos), os senhores do mundo. Eles (os romanos) vencerão Micenas e Argos, cidades gregas que destruíram Troia.

Glossário

Lavínio: cidade que será fundada por Eneias quando ele chegar na Itália. O nome Lavínio é em homenagem a sua nova esposa, Lavínia.

Elevado: colocado no alto. No sentido do texto, o nome de Eneias será muito conhecido: “elevado às estrelas”

Alba Longa: cidade que será construída na Itália por Ascânio, filho de Eneias.

Sacerdotisa: pessoa que dedicava sua vida a servir alguma divindade.

Marte: é o deus romano da guerra.

Livro I

Da origem deste povo vitorioso nascerá **Otavio Augusto**, cuja fama chegará às estrelas. **Júlio César**, que herdou o nome do grande Lulo (Âscanio), será recebido por você no céu. A deusa **Fé**, **Vesta** e Remo, junto com seu irmão Rômulo, farão leis; fecharão as Portas da Guerra, celebrando a paz.

Narrador – Tendo dito isso, deu ordens precisas ao deus mensageiro, Mercúrio, para que os troianos fossem bem recebidos nas terras de Cartago. Mercúrio, então, rapidamente vai até os territórios da Líbia, onde fica Cartago, e cumpre o que foi ordenado. Obediente às ordens do deus, Dido resolve receber os troianos.

Enquanto isso, durante a noite, tendo muitos cuidados e planos em mente, Eneias, mesmo antes do sol nascer resolve observar as praias aonde chegavam, buscando saber se naquele lugar existiam homens ou feras, e em sequência volta rapidamente aos seus companheiros para dizer o que viu.

Glossário

Otávio Augusto (63 AEC. - 14 EC): foi o primeiro imperador romano. Ele foi o responsável por encomendar a *Eneida* ao poeta Virgílio, buscando construir a história de uma origem história heroica e grandiosa para o então novo império de Roma (citar vasconcelos).

Fé: ou *Fides*. É, em Roma, a Palavra Dada. É representada como uma mulher idosa, com os cabelos brancos, mais velha que o próprio Júpiter (Grimal, 2005, p. 170)

Júlio César (100 AEC - 44 AEC): Ele era um general poderoso e depois se tornou o governante supremo de Roma. As pessoas o chamavam de "imperador" e ele desempenhou um papel importante na história antiga de Roma.

Vesta: é a deusa romana que representa o fogo sagrado, a pira doméstica (vaso com fogo) e a cidade.

Livro I

Eles escondem a frota próximo de um **bosque** que ficava na base de uma grande pedra. Dali ele segue, acompanhado apenas de Acates, seu fiel ajudante.

De repente, no meio da mata ele se encontra com a deusa Vênus, montada em um cavalo, tendo consigo arco e flechas nos ombros, exibia seus cabelos soltos aos ventos e com vestido flutuante que era segurado por um nó na parte de cima. Foi a primeira a falar:

Vênus – Olá jovens! Por acaso vocês viram uma das minhas irmãs andando por aqui?

Eneias – Não vi nenhuma de tuas irmãs nestas matas, oh! Mas como te chamarei? Pois você certamente não é mortal, sua aparência e até mesmo sua voz me dizem isso. Com certeza és uma deusa. Quem quer que sejas, por favor nos diz onde estamos, pois já passamos por muitas aventuras nos mares e agora estamos sem saber que lugar é esse e quais homens aqui moram.

Vênus – Você se encontra nos domínios de Cartago, construída por um povo que habitava Tiro, cidade fundada por Agenor e habitada por um povo extremamente guerreiro. O território de Tiro está sob o comando do filho de Agenor, Pgimalião, que enganou Dido, sua irmã, fazendo com que ela fugisse até aqui após descobrir o que seu irmão fez. Irei te contar brevemente a história.

Glossário

Bosque: lugar com árvores, arbustos e outras plantas; menor do que uma floresta.

Livro I

Observe a distância entre Tiro e Cartago



Fonte: (FENÍCIA. WIKIPÉDIA, adaptação nossa).

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fen%C3%ADcia#/media/Ficheiro:Rutas_comerciales_fenicias-pt.svg

Dido foi casada com Siquel, e com ele vivia feliz. Em Tiro, no entanto, Pigmalião, o irmão dela, reinava e era muito perverso. Com vontade de ter mais ouro, matou Siquel, sem sequer se importar com a dor que sua irmã sentiria. Por muito tempo escondeu o seu crime, e soube enganar Dido, até que em sonhos ela viu a sombra do esposo que revelou tudo que tinha acontecido e aconselhou que ela fugisse. Antes disso, mostrou onde havia escondido muito ouro e prata. Dido, assustada, prepara a saída e alerta mais gente do seu plano, dizendo o que seu irmão fez. Eles se juntam e conseguem tomar uma das embarcações e a carregam de mais ouro, as famosas riquezas de Pigmalião. A aventura é comandada por Dido, que consegue chegar no lugar que logo verás os muros, Cartago

Livro I

E vocês, quem são? De que terra vieram? Pra onde estão indo?

Narrador – Eneias suspira profundamente e responde:

Eneias – Ó deusa! Se eu fosse contar tudo que passei a noite chegaria bem antes do fim da história. Saímos da antiga Troia, depois de vagar pelos mares uma terrível ventania nos levou até a Líbia. Eu sou Eneias; carrego comigo os **Penates**, que salvei dos meus inimigos. Procuro a Itália... com vinte navios percorri os mares, mas agora apenas sete nos restam, pois os outros foram destruídos pela força do vento e do mar. Sem nada, chego neste território da Líbia.

Narrador – Vênus o interrompe e lhe fala:

Vênus – Não acredito que os deuses se afastaram de você, afinal, eles te guiaram para esta cidade, continua seguindo esse caminho, e logo encontrarás a rainha Dido.

Narrador – Assim falou, após virar-se e deixar um perfume de rosas no ar, cheiro tão agradável que junto a beleza da deusa fez com que Eneias finalmente a reconhecesse...

Vênus, então, envolve o guerreiro troiano e seus companheiros em uma névoa, para que ninguém os atrapalhasse, ou fizesse algum mal. Por esse tempo, seguiram o caminho indicado pela deusa e logo viram as muralhas.

Glossário

Penates: São divindades romanas que protegem o larário da casa (altar doméstico). Na Roma Antiga, cada casa tinha os seus penates, e o Estado romano também possuía os seus, trazidos por Eneias para a Itália (estes Penates eram representados em pequenas esculturas com a figura de dois jovens sentados) (Grimal, 2005, p. 364).

Livro I

Eneias ficou impressionado com o que viu: casas simples agora tinham belas portas, as ruas estavam bem organizadas e o povo trabalhava sem parar. Alguns construíam muros com pedras enormes, outros marcavam o lugar de futuras casas. Havia líderes e juízes escolhidos para governar; perto dali, construíam um porto para os barcos e, mais a frente, um grande teatro com colunas de pedra. Trabalhavam como abelhas na primavera.

Eneias – Felizes aqueles que veem sua cidade crescer!

Narrador – Sem se conter, gritou Eneias. Logo, misturou-se com o povo, enquanto elogiava as obras que via pelo caminho. Segue até o centro da **cidadela**, onde havia um lindo bosque com uma sombra agradável. Nesse lugar, a rainha Dido havia mandado construir um grandioso templo de Juno, o qual tinha uma escadaria de bronze, assim como suas portas brilhantes.

Foi nesse bosque que Eneias sentiu que seus problemas estavam no fim e que era possível alimentar a esperança de um futuro melhor; pois ao admirar cada detalhe do templo enquanto espera pela rainha Dido, viu pinturas da Guerra de Troia e lembrou pelo que já tinha passado. Mas não se conteve ao ver cenas das batalhas, chega até a se ver em um dos quadros lutando contra os fortes gregos.

Enquanto Eneias admirava essas belas obras, sem conseguir controlar o que sentia diante delas, entra a rainha no templo. Sua presença mudava o ambiente. Logo na entrada do templo, senta-se no trono, rodeada dos guardas, dá ordens e organiza os trabalhos.

Glossário

Cidadela: qualquer tipo de fortaleza construída em uma cidade.

Livro I

Foi quando Eneias, na névoa, percebeu que no meio daqueles que se aproximavam para falar com Dido, vinham Sergesto, Anteu e o forte Cloanto, junto com seus outros companheiros que sumiram após a tempestade. Eneias pensa em falar com eles e abraçá-los, feliz por saber do destino de seus queridos amigos, mas se conteve enquanto a neblina permanecia ao seu redor. Após ouvi-los falar com Dido, relatando tudo quanto havia acontecido e pedir ajuda para encontrar seu líder, Eneias fala para Acates, com ele na neblina:

Eneias – Acates, depois de tudo isso, podemos ver nossos amigos sãos e salvos, falta um grupo, apenas, que as ondas destruíram na nossa presença.

Narrador – De modo inesperado, então, a neblina desaparece, revelando-o junto a Acates. Naquele momento, abençoado pela deusa Vênus, Eneias parecia resplandecer, apresentando-se como um deus.

Eneias – Eu sou Eneias, aquele que vocês buscam. Dido, ainda que todos os troianos estivessem aqui, seria impossível te dizer tudo que carregamos em nosso coração...

Narrador – Diante da aparição inesperada do herói, a rainha ficou espantada. No entanto, calmamente falou:

Dido – Filho de Vênus, que destino infeliz te levou a esse ponto? Você é mesmo quem diz ser? Passei por dificuldades como vocês e fui igualmente perseguida, depois de muito trabalho tive a sorte de conseguir construir um lar nessas terras. Por ter passado por isso, aprendi a ser boa com todos.

Livro I

Narrador – Tendo acabado o discurso, ela leva o troiano ao palácio, e dá ordens para que realizem sacrifícios aos deuses e, no mesmo momento, manda que enviem vinte bois aos companheiros de Eneias, além de javalis, cordeiros e, claro, a alegria das festas dos adultos: muitas jarras de bons vinhos.

Enquanto isso, preparam-se as salas do palácio real para a festa; no centro o banquete era posto com vários objetos de luxo, de tecidos caros à talheres de prata, que faziam a mesa brilhar.

Em meio a festa, Eneias fica preocupado com seu filho e logo manda Acates ir buscá-lo e, ao mesmo tempo, recomenda que ele pegue alguns presentes para serem entregues a rainha, como forma de agradecimento.

Vênus, no entanto, com medo de que algo dê errado, faz um plano para que Dido se apaixone por Eneias. Depressa, ela vai até **Cupido**, pois dele ela precisava para alcançar seu objetivo.

Vênus – Filho, imploro a tua ajuda. Como você sabe, teu pobre irmão por culpa de Juno vaga sem descanso pelos mares. Agora ele está com Dido, que tem lhe acolhido. Mas eu tenho dúvidas sobre os planos de Juno, certamente ela pensa em fazer algo... por isso, escuta atentamente o que vou te dizer.

Glossário

Cupido: filho da deusa Afrodite com o deus Marte, na Roma Antiga, era conhecido como o deus do amor e do desejo. Ele é frequentemente representado como um jovem com asas e que atira flechas para fazer com que as pessoas se apaixonem.

Livro I

Ascânio, que eu amo mais do que todos, está para ir à grande cidade levando presentes, conforme seu pai ordenara. Irei colocá-lo num sono profundo e deixá-lo bem protegido, para que você por uma noite se transforme nele. Pois quando Dido, em alegria, for te abraçar durante a festa e te dar beijos na testa, quero que você faça com que ela fique apegada, para que a admiração dela por Ascânio e por Eneias cresça fortemente.

Na mesma hora Cupido obedece aos conselhos de sua mãe; se desfaz de suas asas e se transforma em Ascânio, buscando imitá-lo em tudo. Junto a Acates vai até a festa, levando consigo os presentes. No interior do palácio, várias pessoas estavam reunidas, muitos ficaram admirados com a beleza de Ascânio e os presentes raros de Eneias: o manto e o véu enfeitados de folhas, o cetro que pertenceu a filha mais velha de Príamo (o falecido rei de Troia), um belo colar de pérolas e uma coroa com duas fileiras de gemas preciosas.

Nesse momento, a rainha já estava profundamente atingida pelos encantos dos belos presentes e do menino, para quem ela não conseguia parar de olhar. Assim que ele se aproxima, ela o abraça fortemente – coitada! Já estava sob o poder da divindade.

Após encher uma taça de vinho e pedir silêncio a todos, disse a rainha:

Dido – Júpiter! Que esta festa seja lembrada por todos, que a alegria tome conta de gregos e fenícios! E vocês, meu povo querido, uni-vos comigo em comemoração.

Livro I

Narrador – Após ter falado, a rainha derrama o vinho sobre a mesa em homenagem aos deuses, como era de costume. Os convidados continuaram a beber e contar histórias até que Dido, já encantada por Eneias e pelo seu pequeno filho, não se conteve de curiosidade e disse:

Dido – Hóspede, conta-nos tudo, desde o início, conta-nos como foi a famosa Guerra de Troia e os desafios que te fizeram vagar sem descanso por mais de sete anos em toda a terra infinita!

Fim do Primeiro Canto

**Como será que
essa história
continua?**





Instruções para o/a professor/a

Para a realização de qualquer atividade com essa fonte adaptada, recomendamos a leitura prévia da fonte 'original'.

É fundamental que o/a docente responsável construa uma contextualização da fonte antes de trabalhá-la em sala.

Busque trabalhar a Eneida levando os/as alunos/as a pensarem na História Antiga a partir da perspectiva de uma cultura mediterrânea e não exclusivamente europeia

Para tanto, pode-se aproveitar a narrativa aqui tratada para trazer discussões sobre Cartago, seu desenvolvimento ao longo da história e sua desenvoltura diante do mar Mediterrâneo.

Alimente a criatividade do alunado fazendo perguntas sobre o texto e propondo exercícios que estimulem a interpretação.

Apresente bem a fonte: busque discutir a estrutura da Eneida, explicando como ela está organizada (cantos, estrofes, versos e narrativa).



Fonte adaptada

Virgílio. **Eneida**. Trad. Carlos Alberto Nunes, (Org.) João Angelo Oliva Neto. 3º Ed. - São Paulo: Editora 34, 2021, p.70-132.

Referências Bibliográficas

Guarinello, N. L. História Antiga. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 174

Grimal, P. **DICIONÁRIO DA MITOLOGIA GREGA E ROMANA**.

Trad. Victor Jabouille. 5º Ed. - Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

616p

Wineburg, S.; Martin, D. **Tampering with History**: adapting primary sources for struggling readers. Social Education. Tradução livre do Prof.

Dr. Renan Birro (Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte) sem fins comerciais. 73(5), p.212-216, 2009.

Glossário

SOBRE A ENEIDA

A Eneida é uma obra que marcou gerações, o que, portanto, podemos chamar de clássico. É também um poema épico, ou seja, um texto feito originalmente em versos, estrofes e cantos, que dispõe sobre os feitos heroicos do personagem epônimo. Foi encomendada pelo primeiro imperador romano, Otávio Augusto (63 A.E.C. a 14 E.C), e elaborada pelo poeta Virgílio a partir de 29 A.E.C., tendo sido publicada após sua morte em 19 A.E.C.

SOBRE A PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO

Talvez mesmo um leitor experiente ao se aventurar entre as páginas da obra de Virgílio, possa ter dificuldades diante de uma narrativa densa e de difícil compreensão ainda que nas melhores traduções. Por isso, nossa proposta leva em consideração uma questão-chave: como fazer leitores inexperientes ler e talvez gostar de uma obra que em termos linguísticos, geográficos e temporais possa estar tão distante de suas realidades? Diante disso, buscamos aqui trazer uma adaptação de fonte histórica a partir do que propõe Wineburg & Martin (2009), almejando criar uma narrativa que, dentro ou fora dos muros da escola, possa estimular a consciência que os discentes possuem sobre o passado antigo.

Para isso, escolhemos a edição da *Eneida* (2021) da Editora 34, traduzida por Carlos Alberto Nunes e organizada, apresentada e com notas de João Angelo Oliva Neto, buscando fazer com que os/as discentes, ao verem essa fonte bilíngue (latim e português), e terem contato com a nossa adaptação, possam ter o entendimento de que muitas fontes antigas passam por processos de traduções e adaptações, o que em muitos casos possibilita nossa compreensão. Assim, almejamos também estimular uma reflexão mais holística sobre como os vestígios do passado chegam até nós.



APÊNDICE B - MODELO DE ROTEIRO SIMPLES

ANIMANDO A *ENEIDA* – ESCOLA MUNICIPAL PIO X –
CARPINHA-PE

Prof. José Natal

Disciplina: História

Série e turma: 6ºA () B ()

Alunos/as:

Roteiro:

Personagens:

Storyline/Enredo:

Sinopse/relato breve:

Fade in: (o que aparece primeiro - aparecimento gradual)

Cena 1 -

- (descreva como a cena começa)

Diálogo - se houver

(Nome do personagem / texto)

- (descreva a ação que ocorre durante a cena)

Cena 2 -

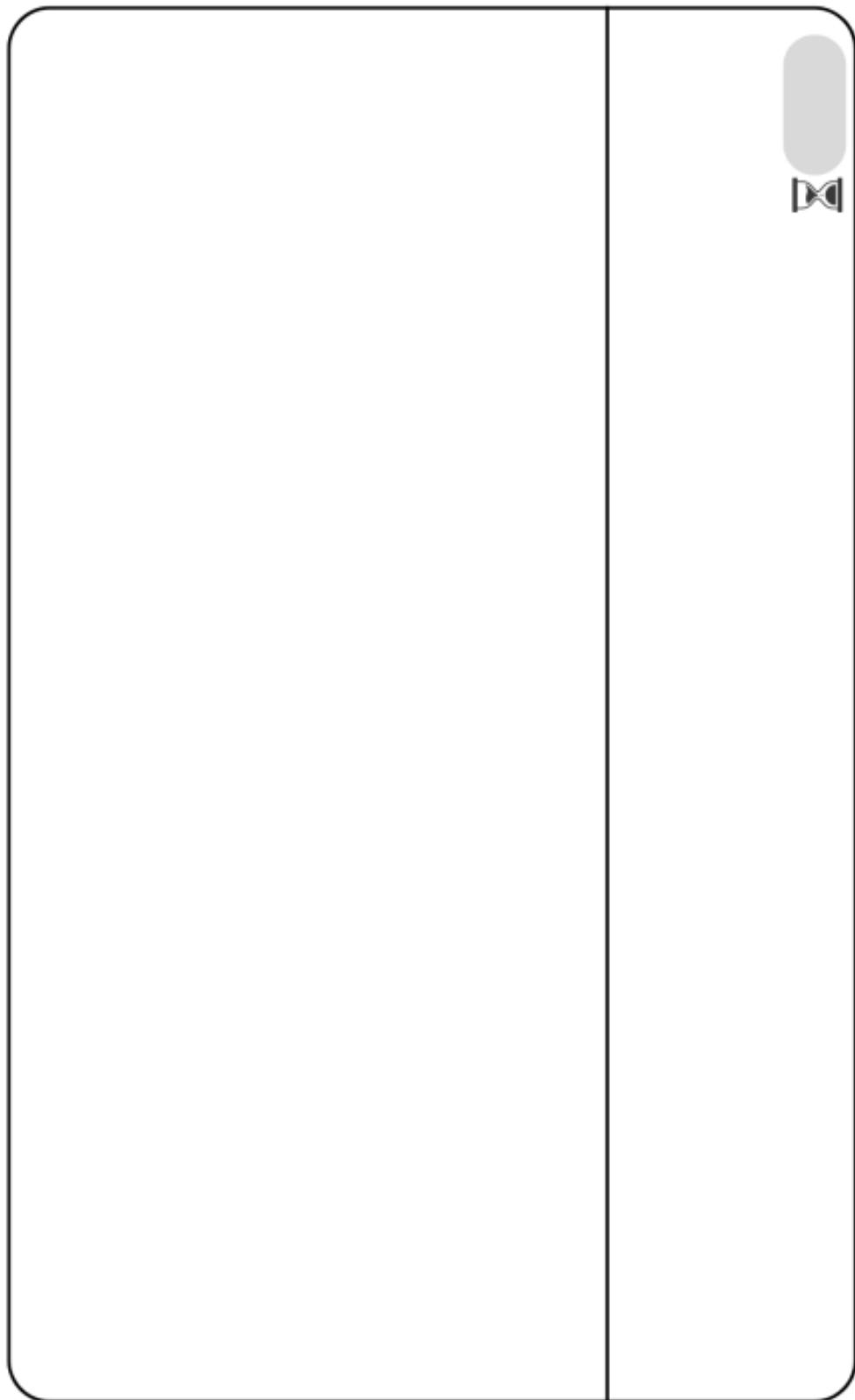
- (descreva como a cena começa)

-
- (descreva o ambiente)
-
-

(Diálogo - se houver)

Nome do personagem / texto

-
- (descreva a ação que ocorre durante a cena)
-
-
-
-

APÊNDICE C - MODELO “OCO” DO STORYBOARD

ANEXO A - MODELO DO STORYBOARD

(II) Storyboard - Modelo



Exemplo de storyboard de uma produção intitulada "Ataque de marte". Fonte: Greendroneads (tradução nossa, 2023)